

**EL AGENCIAMIENTO DE LO COMUNITARIO EN LA CONFIGURACIÓN DE
LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS DE GUANACAS, INZÁ CAUCA: UNA
RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA**

Presentado por:

Karen Joulin Camargo Siachoque
Nancy Edelmira Castañeda Quitian

Trabajo de grado para optar por el título de magíster en Desarrollo Educativo y Social

Director de trabajo de grado:
Luis Enrique Quiroga Sichacá

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.

2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Reconstrucción de la memoria</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 10	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	El agenciamiento de lo comunitario en la configuración de las subjetividades políticas de Guanacas, Inzá Cauca: Una reconstrucción colectiva de la historia.
Autor(es)	Camargo Siachoque, Karen Joulin; Castañeda Quitian, Nancy Edelmira
Director	Quiroga Sichacá, Luis Enrique
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 120 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	AGENCIAMIENTO; COMUNIDAD; GUANACAS; EDUCACIÓN RURAL; SUBJETIVIDAD POLÍTICA.

2. Descripción
<p>Esta investigación tiene como propósito visibilizar el agenciamiento de lo comunitario en la configuración de subjetividades políticas en la comunidad de Guanacas en Inzá Cauca, desde el enfoque cualitativo, siguiendo el modelo histórico hermenéutico y crítico social. Durante el proceso se utilizaron herramientas como: registro en audio de las conversaciones y relatos, entrevistas semiestructuradas, revisión de archivo, diarios de campo, fotografías y anotaciones.</p> <p>Para el análisis e interpretación de la información se usó la metodología planteada por Alfonso Torres aplicada a la Recuperación colectiva de la Histórica como una forma de comprender integralmente los elementos que constituyen esta experiencia en términos de las personas que hacen parte, las alianzas conformadas, los actores claves, y todo el entramado que a modo de laberinto Creta, busca encontrar un camino que se divide en varios, llevándonos por los senderos rizomáticos de lo que significó reconocer la Casa del Pueblo como el lugar de la búsqueda de respuestas a la pregunta del presente trabajo.</p>

3. Fuentes

- Arias, J. (2014). *Educación Rural y Saberes Campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina De Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012* (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>
- Ávila, O., & Pineda, E. (1981). *El Bachillerato de Promoción Social* (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bastidas, E., & Camelo, N. (2019). *Mujer campesina: lo femenino, territorio y cosmovisión. Una experiencia desde la vereda de Guanacas, en Inzá-Cauca* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2480/BastidasCuastumalCameloValenci-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, J. (2016). Los límites de un mundo incierto. Rayuela como una ontología crítica de nuestro presente. En J. Castañeda. (Ed.), *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia* (pp. 15-33). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Blanco, J., y Gutiérrez, Y. (2016). Recorridos y conexiones con el concepto de poder-sujeto. En J. Castañeda. (Ed.), *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia* (pp. 15-33). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Recuperado de https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Bolaños, G., y Pancho, A. (2008). Plan de vida: una experiencia de construcción colectiva desde la

identidad. En Usal, C. (Ed.), *Hacia el buen vivir: experiencias de gestión indígena en Centro América, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Guatemala* (pp.45-118). La Paz, Bolivia: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Bonilla, V. (1977). *Historia política de los paeces*. Cali, Colombia: Copia mecanografiada.

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita., A. Díaz., y P. Vommaro. (Ed.), *Subjetividades*

Políticas: desafíos y debates latinoamericanos (191-202). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cabrera, R. (1976). *Proceso educativo en Acción Cultural Popular*. Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000021041_spa

Cepeda-Bolívar, J. (2017). Agenciamiento político y subjetividad política de la “Red Comunitaria Trans”. *Jangwa Pana*, 16 (2), 169-178. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.2128>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Corte Constitucional de Colombia. (2011). *Comunidades indígenas como sujetos de especial protección constitucional y titulares de derechos fundamentales (sentencia T-116/11) (febrero 24 de 2011)*. Recuperado de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-116-11.htm>

Constitución política de Colombia (1991). *Asamblea Nacional Constituyente*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Cuellar, M, & Zea, L. (2014). *Procesos de agenciamiento y configuración de subjetividades en el ejercicio del restablecimiento de los derechos de una comunidad víctima del desplazamiento forzado* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/732/TO-17315.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019). *Población Indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Recuperado de

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion->

[grupos-etnicos-2019.pdf](#)

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Ciudad de México D.F., México: Gedisa Editorial.
- Díaz, A., y González, R. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 15, 373-383. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Espinosa, F. (2012). “La histórica lucha por la paz del movimiento indígena caucano”. *CINEP*, 76, 11-14. Recuperado de https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20121101c.lucha_paz76.pdf
- Facultad de Arquitectura Universidad Nacional de Colombia. (Productor). (2015). *Seminario la arquitectura como proceso participativo en la obra de Simón Hosie* [En línea]. De <https://www.youtube.com/watch?v=eeYMsP-O80s>
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Recuperado de http://www.peu.buap.mx/web/seminario_cultura/El_sujeto_y_el_poder.pdf
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, España: Editorial Sígueme.
- García, J. (25 de febrero de 2017). Apuntes para una historia de Tierradentro [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://historiaprovincial.blogspot.com/2016/10/apuntes-para-una-historia-de.html>
- González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista Ciencias Humanas*, 37, 7-26.
- González, M., Salcedo, S., y Viasús, K. (2016). Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo. *Nodos y Nudos*, 5 (41), 7-20. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6714/5484>

- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Editorial Traficante de sueños.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Cerc.
- Isea, J., y González, E. (2019). La Desterritorialización y el Agenciamiento de los Conocimientos. Una invocación urgente a la investigación universitaria en la postmodernidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, Vol IV*, 321-340. doi: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.282>
- López, L. (1970). *Disertación Sociológica*. Bogotá, Colombia: Editorial Bedout.
- Marinas, J. (2006). *El síntoma comunitario: entre polis y mercado*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Martínez, M., Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación, 63*, 67-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635256005.pdf>
- Medina, O., & Pineda, E. (1981). *El Bachillerato de Promoción Social*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Meisel, A. (2014). El sueño de los radicales y las desigualdades regionales en Colombia: la educación de calidad para todos como política de desarrollo territorial. En A. Sánchez., y A. Otero. (Ed.), *Educación y desarrollo regional en Colombia* (261-278). Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Ministerio de Agricultura. (1961). *Reforma Social Agraria*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (1998). *Misión rural, transición, convivencia y sostenibilidad: síntesis de resultados y conclusiones*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Ministerio de Cultura. (2005). *Cooperación del Japón en Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta

Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (1955). *Diario Oficial 28800. Funcionamiento de Escuelas-Hogar para Campesinas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103453_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1986). *Marco General. Promoción de la Comunidad*. Bogotá, Colombia: División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal.
- Mires, A. (2019). *Encender lecturas sin apagar culturas*. Cajamarca, Perú: Equipo Central Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca.
- Misioneras de la Madre Laura. (2013). *Laura Montoya. Promotora de la Educación Popular*. Medellín, Antioquia: Misioneras de la Madre Laura.
- Muñoz, H. (2011). *La Biblioteca Aldeana de Colombia y el Ideario de la República Liberal, 1934-1947*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Patiño, B. (1976). *Descripción crítica de la escuela-hogar para campesinas en Colombia, tomando como muestra actual la escuela-hogar de Piedecuesta* (Tesis de pregrado). Instituto Superior de Educación. Facultad de Administración y Supervisión Educativa, Bogotá, Colombia.
- Peña, G. (2014). Imágenes religiosas e imaginarios políticos. La imagen del Amo Jesús de Guanacas en el conflicto de etnicidades durante el proceso de construcción y consolidación del municipio de Inzá (Cauca). *Ciencia Política*, 9 (17), 97-128.
- Peñaranda, D. (2012). *“Nuestra vida ha sido nuestra lucha”. Resistencia y Memoria en el Cauca Indígena*. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Peñaranda, D. (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El Movimiento Armado Quintín Lame*. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Piedrahita, C. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Piedrahita., A. Díaz., y P. Vommaro. (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.31-45). Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo*

Humano 2011 (1). Recuperado de

http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_summary.pdf

Proyectos Especiales Banco de la República (2017). *Exposición documental sobre el archivo de la campaña de alfabetización rural masiva que ACPO realizó en Colombia entre 1947 y 1994*. Recuperado de <https://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es/acpo-radio-sutatenza-13>

Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual.

Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.

Red Nacional de Bibliotecas Públicas. (2020). *Directorio*. Recuperado de

<https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/red-nacional-de-bibliotecas-publicas/directorio>

Restrepo, M. (1989). *El alumno-maestro de educación a distancia rescate de su rol como agente de promoción social: la radio como facilitadora del proceso* (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Rodríguez, C., Sánchez, F., y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Bogotá, Colombia: CEDE, Universidad de Los Andes.

Rojas, C., Vargas, H., y Chacón, A. (1982). *Áreas de Promoción Social en el Hogar Juvenil Campesino Canaguaro-Meta* (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana Bogotá, Colombia.

Ruíz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Madrid, España: Paidós.

Semana rural (5 de julio de 2019). *El campo, con menos gente de lo que se creía*. Semana.

Recuperado de <https://semanarural.com/web/articulo/el-censo-2018-revelo-que-hay-menos-gente-viviendo-en-el-campo-/1013>

Soto, D. (2014). *La Escuela Rural en Colombia. Historias de Vida de Maestras*. Medios del Siglo XX. Tunja, Boyacá: Fundación FUDESA, HISULA, ILAC, SHELA.

Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Madrid, España: Península.

Torres, A. (1997). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar II*. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, UNAD.

Torres, A. (2013). Activación de memoria e identidad colectiva desde la recuperación colectiva de la historia. En P. Páramo (Comp.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 301-308). Colombia, Bogotá: Editorial Universidad Piloto de Colombia.

Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Torres, A. (2017). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

4. Contenidos

El trabajo de investigación lo componen varios apartados: el primero titulado Camino a Casa... Del Pueblo el cual contiene la justificación, la descripción del problema, el objetivo general, los objetivos específicos y los antecedentes. El segundo, ¿Dónde queda la casa?, donde se realiza la contextualización del Municipio de Inzá, vereda de Guanacas en Cauca; el tercero, Reconstruyendo juntos la historia, donde se explica el enfoque de investigación, el diseño del proyecto, los sujetos y lugar de la experiencia; el cuarto, Reconstrucción histórica donde se cuenta la experiencia desde las voces de los sujetos en tres momentos. El quinto, Diálogos alrededor del fogón, donde se comprende teóricamente las categorías agenciamiento de lo comunitario y configuración de las subjetividades políticas. Finalmente, el análisis, consideraciones y apreciaciones finales, titulada: Encontrándonos con un lugar en el mundo.

5. Metodología

El camino metodológico parte por recuperar la historia de una experiencia como la de Guanacas, la cual nos llevó a transitar por su camino 46 años después de su inicio. Es por ello que se elige la investigación cualitativa, ya que se ajusta al propósito que queremos lograr en cuanto nuestro interés de investigación se centró en el lenguaje y en las acciones que de alguna manera

han llevado a la emancipación de los sujetos, por ello partimos del enfoque de las ciencias histórico-hermenéuticas y crítico-sociales desde las cuales se abordará este proceso. Ahora bien, desde el enfoque crítico social, la finalidad es el análisis de las transformaciones sociales.

En este sentido, se realiza el proceso de recuperación de la memoria en la vereda de Guanacas, aplicando las herramientas contempladas en la metodología: registro en audio de las conversaciones y relatos, entrevistas semiestructuradas, revisión de archivo, diarios de campo, observación participante, fotografías y anotaciones. Es por ello por lo que se acoge el modelo de Recuperación de la Historia, partiendo en un primer momento de la preparación que consistió en constituir el equipo promotor, acercarse a la comunidad, conformar el equipo de trabajo e implementar las herramientas antes mencionadas; en un segundo momento, se hace la ejecución, en donde se delimita y formula el problema, se recolecta la información y luego se pasa a sistematizarla; por último, se da la socialización de la recuperación construida desde los relatos para que ellos retroalimenten desde sus saberes y se complemente la información. Los participantes elegidos son aquellos que son fundadores de las primeras familias que llegaron a Guanacas y por ende son los protagonistas de la investigación.

6. Conclusiones

La experiencia comunitaria en Guanacas es un ejemplo de la capacidad de acción colectiva de unos sujetos, que han logrado mantener una intencionalidad crítica transformadora a través del tiempo, con la cual han sabido construir procesos mediante la implementación de proyectos, la formación de líderes comunitarios, la participación activa en la definición de políticas, el fortalecimiento de la cualificación de los comuneros y la ocupación de cargos públicos.

Durante el proceso de análisis fue interesante romper el imaginario que se tiene respecto a las ideologías, puesto que la sabiduría local supo acoger los puntos medios que estas plantean, sin que ello implicara caer en radicalismos o en estigmatizaciones que podían colocar en riesgo la vida de las personas; esto representa un eje importante en la argumentación, en la defensa y en la permanencia de las luchas colectivas, considerando esto no solo inteligente, sino un acto estratégico ante la oleada permanente de ataques y de imposiciones institucionales que pretenden deslegitimar la resistencia social.

Es de destacar que el proyecto educativo de Promoción Social dio alcance no solo a la

formación académica tradicional, también tuvo la capacidad de responder a las necesidades locales e involucrar a la comunidad en dicho proyecto (familias, alcaldías, organizaciones sociales); desafortunadamente es claro el cambio que hay antes y después de la Ley de Educación, puesto que la propuesta de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) al convertirse en lineamiento, se impone y condiciona el actuar y rompe con las dinámicas locales propias.

Desde la línea de investigación, consideramos que hemos hecho un aporte a la comprensión de categorías que no han tenido mayor desarrollo teórico, como es el caso de agenciamiento a la luz de entender la configuración de subjetividades a partir de la multiplicidad y el territorio como un símil para analizar la construcción del sujeto.

Para terminar, fue interesante identificar también que la Promoción Social vista en la perspectiva del Desarrollo Educativo y Social, contiene elementos que están estrechamente ligados en su intencionalidad, en el alcance que se proponen en el desarrollo de capacidades desde una mirada crítica de la realidad y que tienen como fin aportar al bienestar de las personas.

Elaborado por:	Camargo Siachoque, Karen Joulin; Castañeda Quitian, Nancy Edelmira.
Revisado por:	Quiroga Sichacá, Luis Enrique

Fecha de elaboración del Resumen:	12	02	2020
--	----	----	------

Nota de Aceptación

Firma del director

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, 2020

Agradecimientos

Dejar esta parte para lo último del escrito es, por un lado, la felicidad de llegar a este momento de la vida y por otro lado, recordar con cariño y aprecio los lugares, las personas, los momentos, los olores, los paisajes, pues todo ello ha constituido la vida que nos permite materializar el presente trabajo de investigación.

Gracias a las/los comuneras/os de Guanacas por la confianza de contarnos parte de sus vidas, por compartirnos sus victorias y experiencias adquiridas, por su sabiduría y por el tiempo que dedicaron a recordar y a aportar desde sus saberes a este presente.

Gracias a Aurora, a Enrique y a Karen por el calor de su hogar, por las conversaciones gratas y acogedoras, por la buena sazón y las preparaciones gastronómicas especiales, por los antojos calmados, por el apoyo, la paciencia, el afecto y la comprensión.

Agradecemos a nuestras familias, a nuestras amigas, amigos y a Simba (fiel compañero de nariz fría) por el apoyo físico y emocional, por la paciencia y comprensión, por todos los momentos de ausencia en casa, por los fines de semana que estábamos en la biblioteca, en la casa de alguna de nosotras trabajando; en Guanacas, en los seminarios, así como lo que nos procuraron las pocas veces que estuvimos presentes en cuerpo y alma.

Gracias a Luis Enrique por sus orientaciones y acompañamiento en este proceso, que sin duda aportan a nuestra subjetividad.

Valoramos profundamente las personas y los espacios donde nos acogieron como nuestras casas, La Casa del Pueblo y las casas de los comuneros; la Casa Central y otros espacios de la Comunidad de Misioneras de la Madre Laura en Popayán; a Mercedes y a Phanor en Tunía, Piendamó; a las bibliotecas Luis Ángel Arango en Bogotá y Popayán por sus servicios y valioso contenido, a la Julio Mario y sus salas de trabajo, al Instituto de Promoción Social en Timbío, Cauca.

Finalmente, gracias Cauca por tus paisajes, por las noches estrelladas, por tus montañas, tus aromas y todo aquello que en la ciudad no es posible tener.

Tabla de contenido

En pocas palabras	3
Resumen	3
En Guanacas hay una Casa y en la Casa hay...	4
Introducción	4
Camino A Casa...Del Pueblo	6
I Justificación	6
II Descripción del problema	7
III Objetivo General	10
IV Objetivos específicos	10
V Antecedentes	10
¿Dónde queda la casa?	14
I Contextualización: municipio de Inzá, vereda Guanacas, Cauca	14
Diálogos alrededor del fogón	17
Marco teórico	17
I Agenciamiento de lo comunitario	18
Comunidad	18
Agenciamiento	23
II Subjetividades políticas	28
Recuperando juntos la historia	32
I Enfoque de investigación	32
II Diseño metodológico	36
Constitución del equipo promotor de la investigación	37
Preparación inicial	38
Establecimiento de fuentes	38
Sistematización y análisis	39
Socialización	40
III Sujetos y lugar	41
Recuperación histórica	42
Primer momento: Biblioteca Pública La Casa del Pueblo	43
Segundo momento: El camino de Guanacas	51
Tercer Momento: De la Escuela-Hogar a la Promoción Social.	67
Encontrándonos con un lugar en el mundo	83
I Análisis	83
II Consideraciones y apreciaciones finales	97

Referencias	100
Anexos	107

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Formato de calificaciones Escuela-Hogar 1955</i>	59
Tabla 2 <i>Formato de calificaciones Escuela-Hogar 1966</i>	60
Tabla 3 <i>Observaciones libro de calificaciones</i>	60
Tabla 4 <i>Formato de calificaciones de Instituto Nacional de Promoción Social 1977</i>	68
Tabla 5 <i>Formato de calificaciones de Instituto Nacional de Promoción Social 1985</i>	69

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Representación de los enfoques cualitativos y participativos en investigación social, propuesta por Torres (1997) y ajustada a esta investigación.	37
<i>Figura 2.</i> Camino metodológico.	42
<i>Figura 3.</i> Representación de la <i>Territorialización</i> vista desde la concepción del Agenciamiento propuesta por Deleuze y Guattari.	85
<i>Figura 4.</i> Representación de la <i>Desterritorialización</i> vista desde la concepción del Agenciamiento propuesta por Deleuze y Guattari.	86
<i>Figura 5.</i> Representación de la <i>Reterritorialización</i> vista desde la concepción del Agenciamiento propuesta por Deleuze y Guattari.	87

La ciudad acrecienta las emociones, el campo las pasiones.

De la ciudad son las ideas, del campo el sentido común.

En la ciudad predomina la sutileza, en el campo la franqueza.

La ciudad analiza, el campo sintetiza.

La ciudad conduce a la ciencia, el campo a la filosofía.

La ciudad da margen a la novela y al drama, el campo a la poesía.

La ciudad invita a la danza, el campo a la música.

La ciudad engendra comodidades, el campo vigor.

La ciudad es humanidad, el campo universalidad.

Disertación sociológica. Luis López de Mesa. 1970. p. 338-339.

En pocas palabras

Resumen

Esta investigación tiene como propósito visibilizar el agenciamiento de lo comunitario y la configuración de subjetividades políticas en la comunidad de Guanacas en Inzá Cauca, desde el enfoque cualitativo siguiendo el modelo histórico hermenéutico y crítico social. Durante el proceso se utilizaron herramientas como: registro en audio de las conversaciones y relatos, entrevistas semiestructuradas, revisión de archivo, diarios de campo, fotografías y anotaciones. Para el análisis e interpretación de la información se usó la metodología planteada por Alfonso Torres aplicada a la Recuperación Colectiva de la Historia, como una forma de comprender integralmente los elementos que constituyen esta experiencia en términos de las personas que hacen parte, las alianzas conformadas, los actores claves y todo el entramado que a modo de Laberinto de Creta, busca encontrar un camino que se divide en varios, llevándonos por los senderos rizomáticos de lo que significó reconocer la Casa del Pueblo como el lugar de la búsqueda de respuestas, a la pregunta del presente trabajo.

En Guanacas hay una Casa y en la Casa hay...

Introducción

Iniciar este proceso de investigación nos llevó a adentrarnos a unas realidades las cuales se han construido como lo hacemos con una casa, en este caso La Casa del Pueblo. Para hacerla se requirió de raíces, tronco, hojas, ventanas, agua y libros; pero esto no es lo único que se necesitó, pues los elementos por separado no logran tener razón de ser, a menos que unas personas se unan para trabajar en ella, lo cual ocurrió allí, en Guanacas. Fueron las manos entrelazadas de los campesinos las que erigieron este árbol, el cual guarda un profundo significado en todo lo que lo conforma. Del mismo modo, ocurre con nuestro proceso investigativo, el cual emerge de la unión de dos personas, cada una diferente en su hacer pero conectadas en un mismo sentir, que decidimos emprender un camino que nos trasladó a experiencias tan diversas con un significado particular, las cuales serán expuestas a lo largo de este documento.

En este orden de ideas, nuestra casa parte de unas raíces que brotan al primer acercamiento, en el cual logramos a través de archivos, fotos, relatos, entrevistas, entre otros, identificar un proceso colectivo que ha llevado a la unión de una comunidad en constante búsqueda por lograr transformaciones sociales, lo cual amplía nuestra comprensión sobre lo que sucedía en Guanacas. No obstante, en las raíces al igual que en un rizoma hay quiebres, los cuales se evidencian en los impactos que ha tenido el modelo moderno en la fragmentación de vínculos, sin embargo, ello ha llevado a generar resistencias y agenciamientos para construir una conciencia de emancipación.

Entendiendo las raíces del proceso, empezamos a descubrir el tronco en el cual ubicamos la justificación, contextualización y el objetivo central que nos lleva a encaminarnos hacia la comprensión de los agenciamientos de lo comunitario que configuraron las subjetividades políticas de la comunidad de Guanacas. Será esta la base que nos lleve a maravillarnos de unas hojas hechas de experiencia y sabiduría local, las cuales empiezan a tomar protagonismo a través de un diseño investigativo pensado desde un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social, el cual asume la reconstrucción colectiva de la historia como la metodología acertada para develar el potencial de la experiencia comunitaria.

Ahora bien, una casa como ésta no es común encontrarla, pues su estructura no se parece a ninguna vista. Guarda en su interior una forma de árbol, la cual está rodeada de ventanas que se convierten en cuadros vivos hechos de naturaleza y realidad; dichas ventanas representan las categorías teóricas planteadas siendo los lentes a través de los cuales se entiende el proceso desde diferentes perspectivas y se comprenden las implicaciones teóricas de la experiencia. Nuestras ventanas dan muestra de dos categorías: por un lado, el agenciamiento de lo comunitario partiendo de develar todos los elementos que llevaron a que la comunidad se uniera, para generar acciones colectivas de participación y emancipación; por el otro, surge la configuración de unas subjetividades políticas en donde se evidencia el ser en movimiento y en constante transformación.

Por esta casa pasa el agua naciente de una fuente que representa la vida de los comuneros en permanente movimiento, la cual ha acompañado las reflexiones, los debates, las elucubraciones que han motivado en ellos la acción o la prudencia que sabiamente la experiencia les ha dado. Del mismo modo, y queriendo hallar un poco de sabiduría comunera, nos adentramos al análisis, en donde fue necesario desaprender y aprehender de la experiencia de Guanacas como una forma de re-existencia en el mundo, pues desde dicho ejercicio como investigadoras cuestionamos y creemos comprender su alcance en las prácticas y dinámicas de la comunidad.

Así como el árbol hace evidente su trayectoria a través de la corteza, La Casa acumula parte del saber en los libros que en ella se albergan. De este modo, hemos intentado llegar a unas consideraciones y apreciaciones en tanto no creemos que la labor de la comunidad concluya con este trabajo y tampoco quisiéramos que así sea. En este último escalón, de muchos que tenemos por recorrer en nuestra formación académica y profesional, disponemos los nuevos saberes que este proceso nos ha dado generosamente desde la comunidad y de quienes nos han acompañado en este proceso.

Camino A Casa...Del Pueblo

I Justificación

La Casa del Pueblo es una biblioteca ubicada en la vereda de Guanacas en el municipio de Inzá, Cauca. De acuerdo con los datos proporcionados por la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP, 2020) el país cuenta con 192 bibliotecas en zonas rurales, de un total de 1528. El nacimiento de las bibliotecas públicas en el país tuvo como principal iniciativa, la voluntad de las administraciones municipales y el Gobierno Nacional para responder a necesidades de educación, como ocurrió con las Bibliotecas Aldeanas durante la República Liberal, con la Campaña de Cultura Aldeana la cual buscó “mejorar las condiciones de vida en las aldeas, fomentar la instrucción pública rural y facilitar el acceso a la cultura occidental mediante la radio, el cinematógrafo y las bibliotecas” (Muñoz, 2011, p. 53).

Teniendo en cuenta que el interés inicial parte de identificar procesos de agenciamiento y configuración de subjetividades políticas que hayan nacido por fuera de dispositivos burocráticos mencionados anteriormente, La Casa del Pueblo rompe un poco con ese esquema de normalización en tanto el deseo de su existencia es definido por la comunidad, la cual quiso responder a unas necesidades puntuales y contextuadas. Ahondar en este proceso es remitirse a la principal necesidad por la cual fue creada: la educación.

El proceso dialógico y reflexivo con la comunidad motiva identificar dos momentos que se dan con el desarrollo de la investigación: por un lado, la revisión documental de los archivos de la Institución Educativa de Promoción Social de Guanacas, lleva a que el rector nos solicite compartir los hallazgos del proceso histórico de este enfoque educativo, con el propósito de poder reconocer los elementos esenciales de la promoción social y su alcance para así actualizar el currículo en relación con el enfoque.

Por otro lado, las conversaciones con los comuneros llevaron a reconocer que la historia de La Casa del Pueblo, de la educación en la vereda, y en general de los logros que han tenido como comunidad, no se encuentra escritos desde sus voces y en la colección local de la biblioteca no hay libros en relación con lo anterior. Por ello, la recuperación colectiva de la historia que aquí se realiza se convierte en un aporte a la memoria local.

Con el propósito de hacer un aporte adicional al de la presente investigación, una vez finalizado y sustentado este trabajo se realizará una propuesta de actualización del currículo a la Institución de Promoción Social, el cual pueda ser útil en el proceso de aprobación del enfoque solicitado por el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación Departamental y Municipal.

II Descripción del problema

Las primeras búsquedas sobre la vereda de Guanacas se realizan desde fuentes secundarias, las cuales contienen una parte de la experiencia comunitaria y los procesos sociales que llevaron a la construcción de la Casa del Pueblo. Por consiguiente, las indagaciones posteriores se realizaron desde la vereda por medio de entrevistas, observación participante, consulta de archivos, entre otros, llevando a identificar diferentes circunstancias de tipo político, económico, social y cultural que influyen en sus dinámicas, motivando así la pertinencia de la presente investigación.

En Colombia se estima que en la actualidad alrededor del 20% de su población habita en zonas rurales. Las personas que ocupan estos territorios son principalmente campesinos, indígenas, afrodescendientes y grupos insurgentes. Departamentos como el Cauca, el cual representa el 2,56% del territorio nacional, agrupa aproximadamente más de 400 mil habitantes en zonas urbanas y 800 mil habitantes en zonas rurales, siendo estos últimos quienes ocupan la mayor parte del departamento. (Semana rural, 2019)

A nivel de educación rural se identifican varios elementos que subyacen a su funcionamiento, entre estos: ser reconocida por su ubicación geográfica y no por los contenidos, métodos y formación de los docentes, quienes generalmente provienen de zonas urbanas; la falta de calidad educativa, las condiciones económicas relacionadas con la pobreza y el impacto del conflicto armado, entre otros.

A este respecto, para los años 50 la ruralidad del país se calculaba en un 59% la cual disminuye hacia los años 70 en un 42%, debido principalmente a las consecuencias causadas por la guerra (Soto, 2014). Históricamente la ruralidad en el país ha sido la mayoría de la población frente a la ocupación de las áreas urbanas, así mismo ha sido el principal escenario de reformas agrarias, de la modernidad con la tecnificación, de la transformación y la agudización del conflicto armado.

La educación rural en el marco de los discursos del desarrollo, parte de lo urbano o lo externo al país como punto de referencia para definir lo que hace falta en la ruralidad,

bajo los conceptos de pobreza, subdesarrollo, atraso conllevando a la creación de necesidades. Por tal razón, se busca urbanizar la ruralidad para que llegue el progreso, la higiene, la instrucción a través de maestras/tros quienes formados “afuera”, imponen unas formas de ser y estar en el mundo, bajo la mirada de la calidad de vida y el bienestar (Cabrera, 1976).

Por otro lado, las guerras locales y mundiales marcan pautas de tipo económico, político, social y cultural modificando para el caso de la educación su acceso, pasando de ser el privilegio de unos pocos y de los que “quieran” estudiar, a ser una educación para todos, situación que es favorecida por la modernidad y las ideas de desarrollo y progreso, las cuales asignan a cada uno un rol dentro de la cadena de producción, donde la ruralidad pasa de ser un lugar subestimado y abandonado a ser fuente de riqueza y poder (Ramírez, 2008).

Es así como la educación rural y en general con la ruralidad como lo expresa Mires (2019):

Puede parecer exagerado, pero hay una especie de etnocidio constante: si en este momento, también, uno busca en el diccionario la palabra rural, nos dice que viene del latín «rus» o «ruris», que significa campo, campesino, que es un adjetivo cuya segunda acepción significa “Inculto, tosco, grosero, apegado a cosas lugareñas”. Que de ahí viene «rústicamente»: “Con tosquedad y sin cultura”, (del latín «rusticus»), “Perteneiente o relativo al campo. Tosco. Grosero. Hombre del campo”. Y tosco es “Inculto, sin doctrina ni enseñanza. (p.6)

Es así que las concepciones impuestas por el desarrollo, situaciones de conflicto interno, de modelo económico, de políticas de Estado y de modernización con sus diferentes transformaciones, así como las que se han dado con la tenencia de la tierra, condicionan las maneras de pensar, las interacciones, la sociabilidad, el acceso a la educación de la población y los tiempos, lo cual lleva a determinar el lazo de fortaleza o debilidad de una comunidad, que por la opresión o desatención de la institucionalidad elige entre esperar a que el Gobierno resuelva sus problemas internos, o decidir organizarse y aunar esfuerzos para lograr las condiciones necesarias que aseguren su supervivencia.

A este respecto, partiendo de los hallazgos que se dieron en las indagaciones iniciales, en la búsqueda documental y audiovisual y en las primeras entrevistas, se

identifica que las experiencias significativas de la comunidad de Guanacas fueron desarrolladas entre los años 40 y 90. Posterior a los años 90, surgen algunas situaciones que los han llevado a reducir sus acciones conjuntas, entre las cuales se enuncian: crisis en los liderazgos, especialmente en los jóvenes, lo cual ha generado desarraigo por la ausencia de motivaciones para retornar; políticas educativas que han afectado el enfoque de promoción social haciendo que se desdibuje su esencia imponiendo el bienestar individual sobre lo comunitario; conflictos de interés político que dividen la toma de decisiones para lograr acuerdos colectivos, por mencionar algunos.

Con el fin de plantear una premisa, consideramos que un marco general por el cual se ha visto afectada la educación en Guanacas y en general las dinámicas de la comunidad, es debido a los efectos de la modernización, entendida como la dimensión del tiempo que modifica las formas de aprendizaje y la utilidad de la información. Esto ha traído consigo que la educación sea un producto más de consumo y no un proceso que cuestiona y que pretende dejar claro, un para qué formarse y/o tener un lugar en el mundo, más allá de la necesidad de encontrar un sustento que permita la supervivencia.

Es por ello que surge una primera necesidad y es la de comprender particularmente la crisis en los liderazgos, las políticas públicas que inciden en la educación y el impacto que ello tuvo en las dinámicas de la comunidad, lo cual nos lleva a descubrir las diversas formas en que la comunidad se organizó y generó cambios sociales, que en gran medida tuvieron que ver con la educación, pero en las que incidieron otras circunstancias.

Acercas de esto último, actualmente la Institución de Promoción Social de Guanacas se encuentra en el proceso de repensarse el enfoque que vienen impartiendo con miras a recuperar su esencia y apostarle a su permanencia, puesto que tanto las directivas como la comunidad reconocen la incidencia de la promoción social y no desean que desaparezca.

Es así que el modelo económico planteado por la modernidad ha llevado a entender las dinámicas sociales como un proceso centrado en la razón. En consecuencia, destacamos la educación como escenario relevante donde se ha gestado la colectividad y se han hecho evidentes los impactos de las políticas públicas, el conflicto armado, el abandono estatal, entre otros.

Ahora bien, desde el marco del desarrollo humano, social y educativo que plantea la maestría, consideramos importante conocer cómo el sujeto se ha construido de manera

histórica y cultural en una dimensión comunitaria, llevándolo a generar estrategias de intervención alrededor del sentido y los significados que da a su realidad. Aspectos del desarrollo social como la capacidad de organización de las comunidades, de desarrollo de liderazgos con incidencia en lo social y político es lo que se busca visibilizar.

Lo anterior se articula con la línea en socialización política y construcción de subjetividades, la cual plantea un análisis crítico de las realidades desde una postura ontológica, que nos permite reflexionar nuestro papel ético-político como investigadoras. Respecto a la socialización y subjetividades, se analizan las interacciones en que los sujetos construyen significados a partir de su contexto: social, cultural, político, económico lo cual lleva a un ejercicio dialéctico entre la cotidianidad y lo social, configurando con ello otras formas de ser y estar en el mundo.

Es así que dichas particularidades, generan el interés por visibilizar los agenciamientos de lo comunitario y la configuración de subjetividades políticas, que llevaron a que la comunidad de Guanacas desarrollara una serie de acciones pensadas desde lo colectivo, de manera que la pregunta que nos interpela es: ¿Cómo se constituye el agenciamiento de lo comunitario en la configuración de las subjetividades políticas en la comunidad de Guanacas en Inzá Cauca?

III Objetivo General

Visibilizar el agenciamiento de lo comunitario y la configuración de las subjetividades políticas en la comunidad de Guanacas en Inzá Cauca.

IV Objetivos específicos

1. Describir la experiencia comunitaria de la vereda de Guanacas.
2. Identificar los agenciamientos de lo comunitario en la experiencia.
3. Analizar la configuración de subjetividades políticas que se dan en Guanacas desde los agenciamientos de lo comunitario.

V Antecedentes

La búsqueda de los antecedentes se adentra en los trabajos de investigación que fueron desarrollados en el municipio de Inzá y/o en la vereda de Guanacas, los cuales estuvieron relacionados con la educación como escenario que involucra procesos de

construcción y/o fortalecimiento comunitario, vistos desde el agenciamiento y la subjetividad política, así como aspectos históricos relacionados con la Escuela-Hogar y la Promoción Social. También se indaga por los trabajos desarrollados alrededor de la categoría de agenciamiento en relación con la subjetividad política, encontrando lo siguiente:

En el trabajo titulado: Educación Rural y Saberes Campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina De Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 A 2012, Arias (2014) centra la reflexión en torno a la educación rural y los saberes campesinos desde el trabajo emprendido por la Organización Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), con el propósito de desarrollar propuestas educativas rurales que permitan el rescate de prácticas sociales campesinas que favorezcan una pedagogía de lo rural.

En otra investigación desarrollada en Inzá titulada: Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo, buscó indagar sobre el reconocimiento y la comprensión de las experiencias pedagógicas de los docentes de Inzá. La escuela, el acercamiento con las familias y las organizaciones son los escenarios a través de los cuales se busca crear posibilidades a problemáticas identificadas por los docentes (González, Salcedo, Viasús, 2016). Una de las experiencias pedagógicas que analizan, está relacionada con el vínculo biblioteca-escuela donde describen los procesos artísticos y de lectoescritura que llevan a cabo los docentes de la Institución Educativa de Promoción Social Guanacas y la Casa del Pueblo en relación con su identidad.

Un tercer trabajo de investigación se titula: Mujer campesina: lo femenino, territorio y cosmovisión. Una experiencia desde la vereda de Guanacas, en Inzá-Cauca. Bastidas y Camelo (2019), enfocan su interés hacia la identificación de la relación histórica entre la concepción del territorio y lo femenino en un grupo de mujeres campesinas de la vereda de Guanacas en Inzá-Cauca. Allí abordan como pilares la organización y las construcciones de identidad campesina desde una perspectiva decolonial del territorio.

Teniendo en cuenta que nuestro escenario de investigación es la educación, particularmente desde la promoción social, nos remitimos a aquello que antecede a su nacimiento en el país, identificando las Escuelas-Hogar para Mujeres Campesinas. El trabajo de tesis para optar por el título de Licenciada en Administración Educativa titulada:

Descripción crítica de la escuela-hogar para campesinas en Colombia tomando como muestra la escuela-hogar de Piedecuesta, del año 1976, recopila a nivel documental los actos administrativos que regulan este enfoque educativo así como la experiencia desarrollada en Piedecuesta, desde una mirada administrativa (Patiño, 1976). Es interesante observar que la crítica va dirigida a la posibilidad de la mujer para ocupar otros espacios de la vida en comunidad, más allá de su labor en el hogar y de la crianza de los hijos.

Ahora bien, en relación con la educación en promoción social a nivel de posgrado no ha sido abordada; los trabajos encontrados son de pregrado, ubicados contextualmente en los años 80 en el marco de la reforma educativa que tuvo como fin dar un marco general a dicho enfoque. Por ejemplo, la Universidad de La Sabana contiene una tesis de pregrado para optar por el título de Licenciatura en Administración y Supervisión Educativas en el año 1981, la cual se titula: El bachillerato de promoción social. La pregunta que los investigadores plantean es: ¿En qué grado la organización y dirección de los Colegios Oficiales de Bachillerato de Promoción Social de 1980, responden a las necesidades educativas y sociales del pueblo colombiano? (Medina y Pineda, 1981). Al final del trabajo hacen evidente que para responder a dichas necesidades, es preciso fortalecer la infraestructura, contar con la provisión de materiales; mejorar la selección de docentes preparados para este tipo de formación, así como vincular a un administrador educativo que desarrolle el enfoque de los planes y programas que responda a las necesidades de su contexto.

Otro trabajo realizado en la misma universidad para obtener el título de Licenciado en Administración Educativa se titula: Áreas de Promoción Social en el Hogar Juvenil Campesino, Canaguaro-Meta. Rojas, Vargas y Chacón (1982) realizan esta indagación entre los años 1981-1982 donde describen la modalidad de hogares juveniles campesinos y los contenidos que ésta institución aplicará de acuerdo con lo estipulado en el Decreto No. 080 de 1974, por medio del cual se crea el Bachillerato de Promoción Social con el fin de reestructurar el currículo.

Por otro lado, en la Universidad Javeriana se llevó a cabo un trabajo de pregrado para obtener el título de comunicador social en el año 1989 que se titula: El alumno-maestro de educación a distancia. Rescate de su rol como agente de promoción social (Restrepo, 1989). Aunque menciona en el título “promoción social”, en el trabajo no se

desarrolla este concepto, pero al parecer está representado en el desarrollo de la radio como medio para ofrecer educación a distancia.

En relación con las categorías de agenciamiento y subjetividad política, el artículo titulado: Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas, es producto de una investigación realizada por Claudia Luz Piedrahita Echandía, quien a partir del trabajo realizado en siete instituciones educativas de Bogotá, considera la categoría de los agenciamientos colectivos en relación con las prácticas pedagógicas de los docentes, vistas desde sus devenires subjetivos, su forma de pensar crítica y su incidencia en la formación política y los agenciamientos colectivos de jóvenes en la ciudad de Bogotá (Piedrahita, 2012); sin embargo los objetivos de la investigación centran su interés en el ámbito de la subjetivación y el pensar crítico.

En otro artículo producto de una investigación docente titulado: sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación, las autoras buscan dilucidar los vínculos entre sujeto y política con el fin de contribuir a metodologías para la constitución de subjetividades políticas contemporáneas (Martínez, M., y Cubides, J., 2012). Si bien el foco de esta investigación no es la categoría de agenciamiento, si es considerada como un componente importante en la constitución de subjetividades políticas; hacen una breve relación entre la categoría de agencia y agenciamiento estableciendo el énfasis en la capacidad de materializar la acción, cuando la interacción va más allá de ese primer momento.

Si bien el siguiente trabajo no se enmarca en el ámbito de lo educativo, es interesante por la relación con las categorías que constituyen este trabajo de investigación. Agenciamiento político y subjetividad política de la “Red Comunitaria Trans” en Bogotá, Colombia, es un trabajo centrado en identificar el desarrollo de la red desde el proceso organizativo y la movilización por la defensa y gestión de política pública al respecto (Cepeda-Bolívar, 2017). La categoría de agenciamiento político es vista como un potencial a desarrollar debido a la subjetividad política que se da a partir de la categoría de agencia política, reflejada en lo corporal como la construcción identitaria de las personas trans, la cual va más allá de lo que socialmente ha sido visto como obsceno, como patología y como estereotipo.

Por último, en el trabajo de investigación titulado: procesos de agenciamiento y configuración de subjetividades en el ejercicio del restablecimiento de los derechos de una

comunidad víctima del desplazamiento forzado, se hace un análisis desde las categorías en mención en el marco del conflicto armado, considerando el componente político desde la política pública que se ha desarrollado alrededor de dicha realidad social (Cuellar, M., y Zea L., 2014). Por ello, el agenciamiento es visto desde el restablecimiento de derechos y las acciones que los sujetos emprenden desde la organización social.

Baste lo anterior para indicar que no se encontraron investigaciones recientes relacionadas con la educación en Escuela-Hogar o Promoción Social, así como trabajos que relacionaran el agenciamiento y la subjetividad política con contextos rurales en el marco de la educación, razón por la cual consideramos relevante reconstruir históricamente la experiencia comunitaria de Guanacas, tanto desde el impacto que tuvo dicho enfoque educativo, como desde otros factores que incidieron en los agenciamientos de lo comunitario y la subjetividad política de la vereda.

¿Dónde queda la casa?

I Contextualización: municipio de Inzá, vereda Guanacas, Cauca

Tierradentro, región en la que está ubicado el municipio de Inzá, se encuentra en el oriente del departamento del Cauca, el cual a su vez está en el sur occidente del país. Está constituida por las cordilleras central y occidental y tiene una extensión de 30.495 Km (Peñaranda, 2012); este es uno de los departamentos con mayor presencia indígena después de la Guajira de acuerdo con las cifras del DANE (2018), mostrando que del total de población indígena que tiene el país (1.905.617 habitantes), 308.455 equivale al 24.1% de población que se encuentra en el departamento del Cauca.

Desde los tiempos de la colonia, la Gobernación de Popayán fue una de las más extensas en el país, abarcando todo el occidente e incluyendo el litoral pacífico: por el norte llegaba hasta el Golfo de Urabá; por el oriente, se extendía desde el Piedemonte Andino llegando a lo que hoy son las fronteras con Brasil y Perú, hasta el territorio amazónico. En el trabajo de Peñaranda (2015) se afirma que esta extensión fue modificada en el año 1905 en razón al reordenamiento territorial promovido por el General Rafael Reyes.

Al interior del departamento, Inzá es uno de los municipios del Cauca el cual se ha caracterizado por luchas sociales como la autonomía y el territorio. Ejemplo de ello fue promover la consulta de rechazo al TLC en el año 2005 la cual tuvo un respaldo del 98%. Otra manifestación fue la *Minga de resistencia social y comunitaria y el Congreso de los*

Pueblos llevado a cabo en el año 2008, el cual tuvo como eje un debate público en torno a las políticas del gobierno de Uribe Vélez; en el año 2010 en un nuevo *Congreso de los Pueblos*, se organizaron en una movilización de cerca de 12 mil personas en la ciudad de Bogotá, donde se discutieron problemas diversos en temas sociales y se proclamaron mandatos populares (Espinosa, 2012). Estas resistencias han permitido identificar alternativas o líneas de fuga al sistema económico, a la protección de sus culturas, de la tierra, del buen vivir.

Por otro lado, históricamente la zona de Guanacas está asociada a la primera entrada del colonialismo español al territorio de Tierradentro, al ser el epicentro de apertura de los colonos que llegan a través de la iglesia católica facilitando el llamado *Camino de Guanacas*, donde el asentamiento fue llamado posteriormente San Pedro de Guanacas y que actualmente constituye el municipio de Inzá (Bolaños y Pancho, 2008). Además de haber sido el primer asentamiento, conversaciones con don Tiberio¹ permiten conocer que este fue uno de los pasos más transitados para el comercio que se daba desde el Huila hacia el municipio de Silvia.

De la mano de ese proceso de colonización, llega la idea de modernidad demarcando diferencias a partir de la carencia, del establecimiento de jerarquías sociales a nivel cultural, racial, de la lingüística y la episteme, estableciendo una colonialidad del poder (Peña, 2014). Dicha situación como lo indica Peñaranda (2015), llevó a varias transformaciones económicas y políticas con el uso de la tierra, a resistencias generadas por líderes como Manuel Quintín Lame quien reclamara por el derecho que tenían los indígenas para acceder al trabajo, a la tierra, promoviendo a su vez el rechazo al pago de terraje.

Dichos acontecimientos, transformaciones y memorias de lo histórico, llevan a que se genere una conciencia sobre las razones políticas que llevaron a que dichas resistencias perduren de generación en generación y se solidifiquen a partir de las formas de organización que promulgó la Constitución del 91: [...] “todos los hombres desde que viven en sociedad actúan de acuerdo con intereses comunes. Y esos intereses no son solamente del momento, sino que nacen y se forman a través de toda una serie de experiencias que se van acumulando día tras día, años tras años, y se van transmitiendo de

¹ Habitante de la vereda de Guanacas quien en su infancia recorrió este camino, hasta hace aproximadamente 5 años.

generación en generación a través de los siglos. Y esta forma de actuar que tienen los pueblos de acuerdo con sus intereses es la política” (Bonilla, 1977, p. 5).

Una vez superado el primer embate del colonialismo, llega el segundo y quizá el más fuerte por producirse de manera interna: el bipartidismo con la posesión en el poder de la hegemonía conservadora por más de 45 años, quienes respaldan a los terratenientes para iniciar la invasión de tierras en el Cauca (Bonilla, 1977). Posteriormente en los años 40 se produce un tercer momento con la adjudicación de predios baldíos de antiguos resguardos indígenas.

Si bien esa situación generó tensiones entre los locales y quienes detentaban poder económico, con la promulgación de la Constitución de 1991 se generan otra serie de cambios donde la reglamentación favorece a unos y agudiza la situación de otros. Es, por un lado, el caso del reconocimiento de las minorías étnicas como sujetos de derechos y por otro lado, la invisibilidad de los campesinos o de quienes no se reconocen como indígenas en zonas en que son minoría, como es el caso de la vereda de Guanacas en el municipio de Inzá.

Es preciso reconocer esta historicidad en tanto la educación ha hecho parte de este tipo de conflictos en el municipio. En el año 2010 en el corregimiento de San Andrés de Pisimbalá, la comunidad indígena se apropia a la fuerza del Colegio Instituto Microempresarial Agropecuario San Andrés, como un acto de defensa por la educación propia y de recuperación de tierras, obligando a los campesinos a buscar casas alternas para seguir enseñando. Esta situación de conflicto llevó también a que en el año 2013 quemaran la Capilla Doctrinera, declarada Patrimonio Arquitectónico de la Humanidad por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO.

Una situación similar estuvo por ocurrir también con el Instituto de Promoción Social de Guanacas en el años 2010, en tanto su ubicación geográfica lleva a generar inquietudes acerca de los linderos entre lo que corresponde a la zona campesina e indígena y por esa razón, las comunidades indígenas aledañas hicieron el intento de tomarse la institución, alegando el derecho que tienen a recibir educación propia como una forma de protección a su identidad cultural, especialmente desde los colegios que se encuentran dentro de resguardos indígenas. Este caso fue llevado a la Corte Constitucional (2011)

donde según la sentencia T-116 de 2011, dirimen la situación indicando que la institución debe impartir educación intercultural.

Los conflictos por la tierra y los derechos que de allí se desprenden, llevaron a que comunidades indígenas y campesinas se organizaran de manera paralela entre los años 70 y 90, creando el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC y la Asociación Campesina de Inzá-Tierradentro-ACIT respectivamente. Hay un aspecto a mencionar y es que dentro del imaginario nacional, especialmente desde la institucionalidad, se asume que la zona de Tierradentro es habitada por comunidades indígenas exclusivamente y muestra de ello son las palabras que Álvaro Uribe Vélez expresa cuando la Casa del Pueblo, proyecto gestionado por campesinos, gana reconocimiento en la XIX Bienal Colombiana de Arquitectura en el año 2004 en la categoría de premio arquitectónico:

Se trata de seres laboriosos y llenos de esperanza como los indígenas de Guanacas (Inzá), Cauca, quienes están plenamente convencidos de que, más allá de su producción agrícola, la verdadera base de su economía y de su futuro es el saber y por ello se esfuerzan por alcanzar niveles académicos cada vez más altos.
(Ministerio de Cultura, 2005, p.12)

Actualmente el municipio de Inzá sigue liderando procesos comunitarios gestados por sus habitantes, de tal forma que para el actual periodo de gobierno es una guanaqueña quien lidera la Alcaldía Municipal por el periodo 2020-2023.

Diálogos alrededor del fogón

Marco teórico

Este apartado contiene la fundamentación teórica a partir de la cual se desarrolla la concepción de las categorías. Se parte de entender la categoría de comunidad para establecer la relación de ésta con el agenciamiento y luego nos adentramos en el desarrollo de la categoría de subjetividad política, siendo éstas sobre las cuales se realiza el análisis de la investigación.

I Agenciamiento de lo comunitario

Analizar teóricamente los devenires de la comunidad, entendiéndola como concepto, como espacio vivencial y aún más, como proyecto educativo que se fortalece desde diferentes factores como los saberes locales, la educación a través de la ACPO, la Escuela-Hogar y la Promoción Social, lleva a un ejercicio de unión de sujetos que comparten intereses y sentires particulares, que luego van consolidando espacios de acción colectiva, es decir, todo esto va aunado al agenciamiento como posibilidad de acción que permite aunar esfuerzos para gestar la transformación de la realidad, desde la multiplicidad. Es por esto, que abordar la categoría de agenciamiento de lo comunitario empezará por entender el concepto de comunidad para posteriormente articularlo con el agenciamiento.

Comunidad

La comunidad de Guanacas en Inzá, Cauca, se ha destacado históricamente por las luchas sociales que han propendido por la reivindicación del pueblo campesino y la consolidación de estrategias para promover la agricultura, la educación, la incidencia política y la cultura. En este contexto se han fortalecido los vínculos entre los sujetos que son parte de este escenario social, no obstante, esto se ha visto afectado por los cambios que ha traído consigo el proyecto moderno y el modelo neoliberal que impera en el país, los cuales buscan fortalecer la individualización, la secularización y el dogmatismo, dejando de lado la idea de colectividad para darle paso a una sociedad moderna.

En palabras de Bauman (1999): “La sociedad moderna existe por su incesante acción "individualizadora", así como la acción de los individuos consiste en reformar y renegociar diariamente la red de lazos mutuos que llamamos "sociedad".” (p. 17).

En este sentido, en un primer momento Torres (2017) analiza la idea de comunidad remitiéndose a las dinámicas originadas por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, las cuales establecieron un nuevo orden respecto de las dinámicas que se desarrollaban especialmente en la edad media. Este nuevo orden establecido, en el marco del capitalismo y la modernización, rompe con la economía agrícola, las comunidades locales, las formas como estaba instaurado el poder, dinámicas que fueron reemplazadas por la industrialización, las grandes urbes, el individualismo y las nuevas formas de gobierno.

Esta serie de cambios se recogen en tres procesos (Torres, 2017): la individualización, la abstracción y la generalización. El primer proceso se refiere al efecto que generó la modernización al separar al individuo de lo comunal y/o corporativo,

definiéndolo como sujeto individual; el segundo, la abstracción, se refiere al cambio de valores generados por la burguesía donde el individualismo, la competencia y el utilitarismo se impusieron sobre el honor, la lealtad y la solidaridad de la vida comunitaria; por último, la generalización fue el movimiento que se dio en el individuo quien estaba en el ámbito de lo familiar y lo local, pasando a ser ubicado en el marco de la clase social, la nación y la democracia.

Estos acontecimientos trajeron consigo tres ideologías políticas que se disputarían las formas de organización del mundo, dando paso a (Torres, 2017): el Liberalismo, el Conservadurismo y el Radicalismo; el primero de ellos desde una postura de defensa de los derechos del individuo; el segundo enfocado a mantener los valores de la tradición y el último, aspiraba a la redención social por medio de la rebelión. Es en medio de estos debates teóricos y políticos que emerge la comunidad como problemática por analizar, de lo cual se encargaría la sociología en las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX.

De ahí que se evoque las primeras formas de comunidad en la Edad Media, donde existían aldeas campesinas, gremios artesanales y confraternidades religiosas que se caracterizaban por “un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo” (Nisbet, 1996, p. 71).

Ahora bien, en cuanto a su teorización como concepto, será el alemán Ferdinand Tönnies el primero en abordarla en relación con los vínculos sociales planteando que:

Toda convivencia íntima, privada, excluidora, suele entenderse, según vemos como vida en comunidad. Sociedad significa, vida pública, el mundo mismo [...] En la comunidad permanecen unidos a pesar de todos los factores tendientes a separarlos, mientras que en la sociedad permanecen esencialmente separados a pesar de todos los factores tendientes a su unificación. (Tönnies, 1979, p. 27)

Lo que plantea este autor a finales del siglo XIX, es que la comunidad se fundamenta por la construcción de vínculos voluntarios entre las personas, bajo los ideales de cooperación y acción coordinada, pues serán estos los que hagan que permanezcan unidos en medio de una sociedad profundamente individualista, permeada por el modelo económico capitalista.

No obstante, esto lo plantea como consecución histórica permitiendo entender cómo la comunidad proviene de tiempos más antiguos, mientras la sociedad es aquello que se está

configurando, es decir “Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como fenómeno y como denominación [...]; comunidad es la vida en común, genuina y perdurable (“duradera y auténtica”); sociedad es sólo una vida en común transitoria y superficial” (Tönnies, 1979, p. 29).

Otros autores parten de los planteamientos de Tönnies para generar distintos aportes teóricos, entre ellos Max Weber quien analiza comunidad y sociedad como conceptos principales para entender la acción social, por ello concibe la comunidad como:

[...] una relación social cuando y en la medida en que la actitud de la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de constituir un todo; por otra parte, denomina “sociedad” a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o valores) o también en una unión de intereses con igual motivación. (Weber, 2002, p. 33)

Con esto el autor hace énfasis en los vínculos, los cuales se fortalecen cuando la comunidad actúa en busca de unos beneficios en común, lo que implica generar procesos de acción comunitaria desde las necesidades locales y sentidas de los sujetos que pertenecen a dichos lazos sociales.

Por otro lado, Durkheim (como se citó en Marinas, 2006) aborda lo comunitario desde lo moral, lo legal y lo religioso. Con esto despliega su análisis en lo que se refiere a creencias y sentimientos comunes (conciencia colectiva), los cuales estarán determinados por el ámbito social, político y moral en que estén inmersos los sujetos. En este sentido, aparece la ética del individuo en medio de una sociedad industrial que propende por la acumulación e individualización, de ahí que los vínculos sociales estén mediados por estos fenómenos que afectan las formas de relacionamiento.

Es así que comunidad no se entiende como una linealidad histórica constituida por elementos homogéneos, más bien es una construcción que se da en la invariabilidad del tiempo-espacio y está configurada por la interacción de elementos heterogéneos que no siempre están en armonía.

A principios del siglo XX, nuevos pensadores se estaban enfocando hacia el análisis de la comunidad y lo comunitario como lo indica Torres (2017). Robert Park será uno de estos exponentes quien desde una postura naturalista, entiende las relaciones humanas unidas a la concepción de comunidad, estableciendo que en ella se generan relaciones entre

diversas especies en un mismo hábitat, donde prevalece el equilibrio en un territorio organizado a través de lo moral y los valores culturales que mantienen el orden ecológico.

Durante la Segunda Guerra Mundial se dio el estancamiento académico respecto a lo que se estaba abordando sobre la comunidad y lo comunitario, pues bajo estos preceptos se justificaron ideales totalizantes y nacionalistas, a la vez que se estaba dando el acelerado camino hacia el proyecto de modernización y avance al socialismo.

Será John Rawls en 1979 desde la filosofía política, quien retome dichos conceptos con la defensa al liberalismo como forma de organización humana, allí apuesta por una sociedad liberal que propenda por la defensa de los derechos individuales, la aceptación de la diversidad y la justicia social.

No obstante, bajo esta concepción se desconocen otros elementos esenciales que desde el comunitarismo se empiezan a abordar, afirmando que los derechos individuales no pueden estar por encima de la voluntad colectiva, por lo tanto plantea que a partir de las individualidades se trabaje en pro de la comunidad, o como lo expone Torres (2017): “es necesario un tipo de política que propicie una comunidad de valores en la que cada individuo adopte compromisos colectivos como la reciprocidad, la confianza y la solidaridad.” (p. 58)

Ahora bien, en la década de los 90 entró al debate la sociología como campo académico. Allí algunos de sus exponentes estaban generando amplios debates en torno a lo comunitario. Uno de ellos será Touraine quien analiza cómo la sociedad se ha encargado de rechazar lo diferente por medio de un modelo de homogenización de los sujetos, en donde cada vez están más apartados los unos de los otros, cuestionando:

¿Cómo podremos vivir juntos si nuestro mundo está dividido en 2 continentes cada vez más alejados entre sí: el de las comunidades que se defienden de las ideas, los individuos y las costumbres provenientes del exterior, y el de la globalización que trae como contrapartida un débil influjo sobre las conductas personales y colectivas?. (Touraine, 1997, p. 11)

Esto llevó a la profunda reflexión en cuanto al rol de cada individuo como actor en sociedad, debiendo evidenciar los aportes de los otros como esenciales en su configuración subjetiva y su construcción como sujeto. No obstante, esta construcción se encuentra mediada por un avance moderno que tiende a la totalización de pensamientos al ser parte de

una comunidad y su desidentificación, por lo cual Touraine considera que la comunidad no permite que las personas sean sujetos, en tanto:

Este doble apartamiento del Sujeto, que se libera de la fuerza de los mercados y del cerramiento de las comunidades, es la condición necesaria para que se establezca la “comunidad ideal de comunicación”. El Sujeto no es una simple forma de la razón; es libertad, liberación y rechazo. (Touraine, 1997, p.66)

Por esta razón, lo que plantea es reconocer las múltiples identidades y el diálogo intercultural para consolidar movimientos que propendan por el bienestar común. Sólo de esta forma la comunidad logra trascender su intencionalidad política, pues consolida procesos integrales que buscan la libertad de cada sujeto.

Por otra parte, Zygmunt Bauman analiza los cambios de la sociedad en la actualidad denominándola *modernidad líquida*, con ello devela múltiples transformaciones en las interacciones sociales y la comprensión del mundo, entre ellos lo que se entiende por comunidad, pues se han malversado sus nociones hacia el habitar un mismo espacio y compartir ideas, es decir, solo existe una única opinión que es inmutable, pero se ubica en cualquier espacio al que se pueda trasladar.

Sin embargo, comunidad es más que esto, en un mundo en que las personas se sienten solas y ajenas a la realidad, se convierte en un estado utópico que todo ser humano quisiera vivir, es sentirse apoyado en un nos-otros en donde se construyen vínculos de solidaridad, fraternidad e incondicionalidad, en palabras de Bauman (2006): “[...] la comunidad representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión.” (p. 7)

El sujeto se ve confrontado a una dualidad entre libertad y seguridad, ya que el discurso proteccionista ha promovido la individualidad como muestra de respeto a la diferencia, por ello no es necesario relacionarse con otras personas, pues su libertad es individual y se la garantiza el Estado; por otra parte la seguridad se presenta como un sentir que anhelan las personas y esto se puede lograr al unirse a un grupo que ofrece su respaldo en todo momento, lo que se denominaría “comunidad”.

De ahí la difícil tarea de reivindicar la comunidad como un verdadero espacio de negociación, es decir, no se reduce a compartir espacios y sentires en común, pues como en toda relación humana existen puntos de convergencia y divergencia con los cuales se debe trabajar; de ahí que la comunidad implique un diálogo intersubjetivo que lleve a consolidar estrategias para el bienestar común y en donde no se invisibilice ningún punto de vista, más bien lleve a reconocer las individualidades para construir acciones colectivas que como lo expresa Bauman (2006):

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho. (p.175)

Si bien Bauman plantea lo que debiera ser una comunidad, Guanacas lo representa en la realidad. Por ello y por su capacidad de generar acciones colectivas por el bienestar social desde una perspectiva crítica que se mantiene en el tiempo, la categoría de comunidad será articulada con la de *agenciamiento* la cual al ser multidimensional, permite identificar y entender las acciones que van más allá de lo que puede ser sólo una convergencia de circunstancias que llevan a movilizar la capacidad de acción de los sujetos por construir y transformar las prácticas de poder que se les ha impuesto.

Ello además permite hacer evidente la materialidad de la acción que supera el ideal y la abstracción que puede tener el hecho de ver a la comunidad como una definición, a verla como el resultado de un devenir que ha dejado como consecuencia la generación y permanencia en el tiempo de procesos alternativos, en donde son los integrantes de una comunidad los protagonistas y agentes que se piensan otras formas de habitar, ser y pensar su territorio.

Agenciamiento

El agenciamiento como categoría multidimensional parte de lo rizomático, como elemento principal para la comprensión de las acciones de los sujetos, en donde se hace necesario entender cómo a partir de diferentes circunstancias, emerge un deseo colectivo, que lleva a la consolidación de acciones de cambio dentro de una realidad históricamente dada como lo plantean Deleuze y Guattari (2004):

El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga...”. (p. 25)

En este sentido el agenciamiento parte de lo rizomático para entender al sujeto como un ser histórico-social situado en un territorio, lo cual determina en él unos modos de entender el mundo. Esta comprensión sobre su realidad lo llevará a repensar y reflexionar otras formas posibles de habitar sus espacios, generando en él, el deseo de subvertir el orden impuesto y generar acciones que cambien las dinámicas que lo oprimen.

Teniendo en cuenta lo anterior, se aborda la categoría de agenciamiento compartiendo la postura de Humberto Sabatini (como se citó en Isea y González, 2019) quien plantea que:

Todo agenciamiento es colectivo y pone en juego poblaciones, multiplicidades, afectos, intensidades, territorios. Siempre hablamos, accionamos y pensamos desde un agenciamiento, es la línea imperceptible que atraviesa las ideas, los cuerpos, los elementos en juego, es el entremedio, que sostiene todas las relaciones. (p. 327)

Es por ello que se asume dicha categoría como la capacidad de acción colectiva de los sujetos en la búsqueda de la transformación de las prácticas de poder impuestas, para generar procesos alternativos en donde son los protagonistas y agentes que se piensan otras formas de habitar y actuar en su territorio, siendo esto último parte esencial de los agenciamientos, pues el territorio determina en gran medida las concepciones sobre la realidad y mueven en las personas el deseo de cambio; bien lo enunciaban Deleuze y Guattari (2004):

Todo agenciamiento es en primer lugar territorial. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una. El territorio crea el agenciamiento. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y la relación entre ambos; por eso el agenciamiento va más allá también del simple ‘comportamiento’. (p. 513)

En este sentido, los agenciamientos están directamente vinculados con el territorio, ya que son determinantes en la consolidación del deseo por transformar los espacios habitados y lograr el bienestar colectivo; evidencia de ello son las acciones comunitarias gestadas en la vereda de Guanacas, donde las características propias del territorio han motivado unos sujetos con identidades campesinas quienes viviendo los abandonos del Estado, fortalecen espacios de unión para trabajar y alcanzar condiciones de vida digna para toda la comunidad.

El territorio se identifica por el movimiento de unos símbolos y signos lingüísticos que establecen las concepciones de los sujetos y sus imaginarios sociales, esto se denominará agenciamiento colectivo teniendo en cuenta que “El carácter social de la enunciación sólo está intrínsecamente fundado si se llega a demostrar cómo la enunciación remite de por sí a agenciamientos colectivos” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 85). Esto lleva a la construcción de una lectura de la realidad y conlleva al agenciamiento maquínico, en donde el sujeto como máquina social, motiva acciones de cambio e interviene de manera colectiva motivando una desterritorialización.

Así pues, la desterritorialización lleva a entender que estas acciones no se dan únicamente en la individualidad del sujeto, por el contrario, implican el relacionamiento con el otro, con quien se generan conexiones cognitivas y emocionales develando la multiplicidad como otro elemento importante, pues aquí la persona deja de lado sus intereses individuales y empieza a pensar a través del colectivo, con quienes intenta cambiar situaciones a través de líneas de fuga que lo llevan a salir de la estructura impuesta.

En consecuencia, los sujetos empiezan a motivar agenciamientos a partir del deseo de cambio, aquí las líneas de fuga serán parte esencial de dichos movimientos lo que permite ver con claridad el rizoma, pues no hay una linealidad en que se da el cambio, ya que allí se ponen en juego los regímenes de signos propios del agenciamiento colectivo, los cuales no se desligan del agenciamiento maquínico, es decir, dichas transformaciones hacen parte de las raíces del rizoma y forman lo que se denomina líneas de estratificación, estas son la base que demuestran los cambios que se están gestando en la estructura social a la que pertenece el colectivo.

El sujeto empieza a ser consciente de su paso de la inmanencia a la trascendencia, es decir, pasa del yo a la desterritorialización, en donde hay una ruptura con lo históricamente

dado y se hace necesario pensar otras formas posibles de habitar el territorio desde las líneas de fuga y estratificación, las cuales rompen con la creación de conceptos donde es necesario: "...ampliar nuestro territorio por desterritorialización, extender la línea de fuga hasta lograr que englobe todo el plan de consistencia en una máquina abstracta" (Deleuze y Guattari, 2004, p. 17)

La desterritorialización será salir del plano de la homogeneidad, para comprender que somos sujetos múltiples y heterogéneos, será la dimensión máxima del agenciamiento, pues allí se rompe con el concepto de la totalidad y se hace necesario entender los devenires que han llevado a ocupar un lugar; es ver al sujeto como producto de diversos momentos y elementos que fueron configurando las formas de habitar la sociedad, con ello se hace importante salir de la estructura dada y empezar a actuar en relación con los otros, con quienes se generan microfisuras dentro de un sistema que propende por la totalización de la realidad, pues como lo plantean Guattari y Rolnik (2006): "Un agenciamiento acarrea componentes heterogéneos, también de orden biológico, social, maquínico, gnoseológico" (p. 365).

De ahí la importancia de comprender el territorio como parte fundante del agenciamiento, pues como se decía anteriormente, es el que motiva el deseo de cambio de los colectivos, no obstante, luego de reconocer una territorialidad, la cual muchas veces está permeada por condiciones de inequidad y de abandono, es necesario traspasar dicho momento hacia la desterritorialización, en donde se cambia el orden dado a las cosas y a través de líneas de fuga se empieza a gestar nuevas formas de habitar la realidad, siendo esto un momento esencial en la vida de todos los sujetos, los cuales no son seres inamovibles, por el contrario, siempre están en búsqueda de otras maneras de estar en sus contextos, así lo plantean Guattari y Rolnik (2006):

El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma. El territorio puede desterritorializarse, esto es, abrirse y emprender líneas de fuga e incluso desmoronarse y destruirse. La desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización. (p. 372)

Todo se vuelve rizoma, tanto el sujeto y su realidad, pues ambos siempre están en devenires; sus pensamientos, sentires y acciones están en constante movimiento, aquí no

hay una estructura en que se den las acciones, hacen parte del cambio de la naturaleza, no se reduce nada a la individualidad o a lo múltiple, de hecho, la multiplicidad se metamorfosea según las necesidades del colectivo, sin reducir esto a un final, pues se elimina la idea de linealidad y se da paso a la transformación, la cual no se jerarquiza para otorgarle importancia en su impacto; ya lo decían Deleuze y Guattari (2004):“ un acontecimiento microscópico altera completamente el equilibrio del poder local” (p. 20), y es esto lo que logran los agenciamientos, mover a las personas, llevarlas a pensar otros mundos posibles y actuar con base en dichos deseos.

De esta manera se va dando otro momento importante dentro del agenciamiento, el cual se denomina reterritorialización, pues como lo plantean Deleuze y Guattari (2004), no es posible desterritorializarse sin volver a reterritorializarse, es decir, el sujeto comprende que hace parte de un territorio y esto ha configurado unos modos de comprensión de su realidad, a partir de ello consolida mecanismos que le permitan fugarse de esa verdad impuesta a través de las líneas de fuga y la consolidación de líneas de estratificación, sin embargo, luego de este proceso, se hace necesario volver a consolidar unas nuevas formas de pensar y construir el territorio al interior del sujeto.

Reterritorializarse significa pasar del deseo de cambio y la acción transformadora, al establecimiento de nuevos vínculos con el territorio, en el cual empiezan a construir identidades luego del devenir; es allí donde los sujetos configuran una realidad acorde a sus necesidades y erigen una historia propia pensada en comunidad. En este proceso, el territorio no vuelve a ser el mismo, pues los sujetos en movimiento han cambiado la concepción de él y le han dado una nueva forma de habitarlo, lo plantean Deleuze y Guattari (2004) así:

Por tanto, no hay que confundir la reterritorialización con el retorno a una territorialidad primitiva o más antigua: la re- territorialización implica, forzosamente, un conjunto de artificios por los que un elemento, a su vez desterritorializado, sirve de nueva territorialidad al otro que también ha perdido la suya. De ahí todo un sistema de reterritorializaciones horizontales y complementarias, entre la mano y la herramienta, la boca y el seno, el rostro y el paisaje. (p.180)

Todo lo anterior permite entender cómo los sujetos siempre están en constante movimiento, pues su existencia no está dada por circunstancias inmodificables, sino que él mismo tiene la capacidad de actuar sobre su realidad, de develar las multiplicidades que lo han llevado hasta el momento en donde está y que le permiten generar la capacidad de acción dentro de su territorio, el cual es constitutivo, pero donde también se dan unos intersticios, que muestran unas microfisuras dentro de un sistema totalizador que propende por la homogeneidad.

Llevar este pensamiento filosófico planteado principalmente por Deleuze y Guattari a la realidad, es hacer una lectura minuciosa de las acciones que se han dado en algunos colectivos sociales, en donde a través de la lucha social se han logrado transformaciones importantes dentro de las dinámicas políticas y culturales de algunos contextos, tal como sucede en Guanacas.

II Subjetividades políticas

La categoría de subjetividad política tiene un trasegar histórico el cual permite identificar distintos periodos de cambio en la concepción del sujeto. Así mismo, la subjetividad está relacionada en cuanto se ha convertido en los últimos años en el referente conceptual desde el cual se identifican, analizan y caracterizan los distintos procesos de cambio de la persona en el mundo contemporáneo.

Esto evidencia la emergencia de nuevos discursos y perspectivas que estudian la vida, ya sea individualmente o en la sociedad. La construcción de un sujeto social diferente a las posturas hegemónicas se debe complementar tanto con la mirada antagónica, como con la mirada solidaria y colectiva, es decir, hablar de subjetividad política implica no desconocer los procesos históricos, ni las relaciones patriarcales en las cuales han ido creciendo las sociedades occidentales.

Partimos de Blanco (2016) para entender la definición de sujeto como aquel ser que se constituye a partir de la experiencia y por ello, susceptible de cambio, de transformación, de mutación, no como algo dado sino como cambio permanente, no el sujeto que sujeta, sino el que se mueve en la impermanencia de la naturaleza de la realidad.

Ahora bien, la existencia y el conocimiento para un ser humano van a estar condicionados con el contexto que habita. De acuerdo con González (2007), las realidades son situadas y por ello las emociones y procesos simbólicos tiene como escenario la

experiencia que se dará desde el ámbito cultural donde se encuentre situada, donde confluyen múltiples sentidos subjetivos asociados a otros momentos de la vida que conformarán de manera permanente.

La subjetividad trae implícita la posibilidad de reconocernos como forma de conciencia, como un yo que existe y concibe maneras de ser y estar en el mundo, pero además, tener la capacidad de agenciamiento que permita pensar en otros mundos posibles dentro de la realidad que vivimos y donde esa cotidianidad o ese presente lleve a generar mejores condiciones de futuro (Ruíz y Prada, 2012).

Son varias las definiciones acerca de la subjetividad, de las cuales sólo haremos referencia a aquellas que tienen cercanía o se asocian a la vida cotidiana antes expuesta. Como lo expresa Martínez (2014), la subjetividad entendida como la capacidad que tienen los sujetos para constituirse a sí mismos a partir del lenguaje, la interacción, la interpretación del mundo y la realidad, configurada a su vez por dispositivos o estructuras.

Partiendo de la idea de la familia como núcleo básico de la sociedad, es el inicio donde se configuran las primeras subjetividades de la persona, lo que se convierte de alguna manera en la prolongación de esa historia familiar por los modos de pensar, decir y hacer a través de los cuales se considera natural la forma como el ser humano vive, a lo que se suman otros factores que intervienen permanentemente a través de las múltiples relaciones a las que tiene posibilidad y que se materializan en la experiencia (Martínez, 2014). Es importante aunar aquí que la experiencia puede llevar a que haya otro nivel de subjetividad dado desde la interacción, la iniciativa propia de cuestionarse, evaluarse y la necesidad de ser mejor.

Otro de los espacios de socialización primarios que configuran subjetividades es la escuela (Blanco y Gutiérrez, 2016), enmarcada en las instituciones controladas por el Estado que determinan la disciplina y el control en el cuerpo, formas de interacción, de pensamiento orientado al conocimiento científico, como único medio de obtener la verdad, pero así mismo de responder a los intereses del capitalismo industrial, lo que en resumen se convierte en las relaciones mediadas por el saber y el poder.

Es así que la configuración de subjetividades debe ser entendida desde lo contextual, en tanto la persona representa un momento de la historia determinado y por ende responde a tensiones, intereses y conflictos situados en un tiempo concreto. Por lo

anterior (Blanco y Gutiérrez, 2016), las preguntas relacionadas con ¿Por qué somos lo que somos?, ¿Qué hace que seamos de una forma y no de otra? Y ¿podemos ser de otra forma?, es reconocer la manera como se ha configurado un grupo determinado para de este modo reconocer otros caminos posibles, otras formas de ser y de existir.

En este sentido, es importante entender que la subjetividad, aunque se consideró como un conocimiento inválido, ha pasado a tomar un papel determinante en la investigación social, pues como lo propone González Rey (como se citó en Díaz y González, 2005): “la subjetividad es una ontología que especifica lo psíquico humano y por lo tanto es irreducible apenas a lo psíquico, porque incluye una emocionalidad que transita simultáneamente el espacio simbólico y el cuerpo en una relación recursiva” (p. 378). Es decir, la subjetividad será aquel saber que produce el sujeto desde su interacción con el mundo, sin embargo, esta no se puede desligar de lo político, ya que esta es constitutiva de la subjetividad.

La subjetividad en su relación con lo político, como lo plantea Bonvillani (2012), implica reconocer que:

[...] no es un producto estático que podríamos “encontrar” en los sujetos bajo la forma de percepciones, cogniciones o emociones, sino un proceso que configura una determinada modalidad de acercamiento y lectura de la realidad y que, en consecuencia, pone en evidencia un sujeto producido a través de diversas prácticas de saber y poder, “modos de subjetivación”. (p.193)

Todos los sujetos dentro de sus contextos se verán enfrentados a asumir unas dinámicas de poder, que los llevan a constituir unas formas de entender y asumir la realidad. En todos los ámbitos de desarrollo del ser humano, la existencia de relaciones de poder en términos de la soberanía, la disciplina y la gubernamentalidad, constituyen elementos que configuran las subjetividades políticas como una forma de alcance a necesidades relacionadas con la existencia misma. De esta manera se da cuenta del sujeto como producto de condiciones históricas e interacciones discursivas asumidas como verdad, que lo llevan a configurarse.

Es así que la subjetividad política en la sociedad es asumida como una realidad objetiva de la estructura social y su origen es la institucionalización que se refleja en las

tecnologías del yo que se configuran a lo largo de toda su vida y se dan a partir del lenguaje, de la interacción y la interpretación, llevando a una construcción social ya que es objetiva y subjetiva, es decir, una construcción dinámica que pone en diálogo el determinismo objetivista y el voluntarismo subjetivista que se lleva a cabo entre la vida cotidiana y el sentido común, más allá del pensamiento teórico.

Por ello, tanto la sociedad como los individuos son productos de la historia a través de sistemas de control, que aunque buscan abarcarlo todo, no logran la totalidad. Esos espacios que escapan es lo que representaría la resistencia al poder que busca ejercer el control como bien lo define Foucault (1988): “Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha, sin que por ello lleguen a superponerse, a perder su especificidad y finalmente a confundirse” (p.19).

Lo anterior y para el contexto de la investigación, una forma de resistencia son las posibilidades de emancipación que fueron logradas a través de la acción de los sujetos, como resultado de las vulnerabilidades que como lo expone Rancière (2006) los ha llevado a ser despojados de su calidad de “sujetos iguales”, rechazando el lugar en el que han sido ubicados y buscando posibilidades de existencia desde lo simbólico, búsquedas que entran a modificar sus subjetividades políticas, configuradas por la cotidianidad a través de la acción.

Dicha acción representada en la subjetividad política, devela las dinámicas que la cotidianidad contiene en términos de desigualdades, exclusiones, tensiones entre lo ético, lo económico y lo social, entendiendo a su vez que todo ello no es ruido, son discursos que tiene una afectación directa sobre la vida de las personas: “Este ruido pasa a ser discurso por la fuerza de la argumentación, por la que se fundamenta racional y emocionalmente la acción política” (Bonvillani, 2012, p. 198).

En este sentido, referirse a la subjetividad política es reconocer la capacidad del sujeto de participar y ser escuchado, como un ser sentipensante que reflexiona su realidad desde una postura crítica y con base en ello es capaz de sentir, de concebir, actuar y decir su experiencia la cual refleja su facultad de acción política.

Dicha subjetividad política está mediada por el relacionamiento intersubjetivo motivado por la acción, que lleva a unir los devenires que han constituido a cada sujeto

desde sus múltiples realidades, que al entrar en juego se colocan en tensión, constituyendo a partir de allí nuevas posibilidades de concebir su existencia en el mundo.

Por ello, entendemos la subjetividad política como “fabricación colectiva que se trama en el encuentro con el otro cuando se llega a la convicción –más o menos consciente–, en orden a que se trata de un sentido práctico construido en la lógica de la acción” (Bonvillani, 2012, p. 200). Dicha lógica adquiere sentido cuando se hace parte por ejemplo de colectivos, movimientos u organizaciones sociales en las que un mismo sentir llevan a movilizar capacidades de acción, de emancipación y de transformación desde la visión de un “nosotros”.

La subjetividad política conlleva un actuar que motiva al sujeto a ser agente de su realidad, y darse la oportunidad de pensar otros mundos posibles los cuales debe construir desde lo colectivo, la reflexividad y la lucha social como posibilidad de develar los dispositivos que intentan oprimirlo e invisibilizarlo: “la política existe solamente por la acción de los sujetos colectivos que modifican concretamente las situaciones, afirmando allí su capacidad y construyendo el mundo con esta capacidad” (Rancière, 2010, p. 12).

Debido a las múltiples capacidades y comportamientos que el ser humano desarrolla desde la subjetividad, hay algunas acciones que en particular le dan el carácter de política, como son las formas de organización colectiva, los liderazgos emancipatorios, la capacidad crítica para cuestionar el orden establecido y la posibilidad de construir reflexiones a partir del encuentro.

Desde el mundo de los valores que ha construido el sujeto, las acciones que éste emprende están profundamente relacionadas con éstos, las cuales configuran una subjetividad que apropia a partir de verdades instituidas lo cual le da un carácter particular a la razón por la cual actúa, y así mismo desarrolla “conciencia de sí en la transformación incorporal de una consigna o en el resultado de un discurso indirecto” (Deleuze y Guattari, 2004, p. 89), por lo que asume postura y busca las formas para consolidar estrategias de cambio, tanto individual como colectivo.

Recuperando juntos la historia

I Enfoque de investigación

Recuperar la historia de una experiencia como la de Guanacas, fue un reto que nos llevó a transitar por su camino 46 años después de su inicio. Descubrir las dinámicas de

esta comunidad es hilar delgado y querer encontrar en esta experiencia, posibilidades que reivindiquen el vínculo comunidad-escuela como un camino posible, para aportar a un acuerdo de paz que va más allá de una firma y que requiere el compromiso de todos los sectores.

Para ahondar en este camino, a continuación hacemos referencia al tipo de investigación, el enfoque metodológico y las herramientas con las cuales se realizó la recuperación histórica de los agenciamientos de lo comunitario y las subjetividades políticas más significativas que se dieron en el municipio de Inzá, Cauca, al ser la vereda de Guanacas el primer lugar rural al que llega la educación en forma de institucionalidad.

Situar el tipo de investigación que llevaremos a cabo nos remite a elegir la investigación cualitativa, la cual surge a mediados del siglo XIX como contraposición a las metodologías que estaban llevando a cabo en las diferentes disciplinas, en donde el enfoque estaba reduciendo el proceso investigativo a una mirada positivista que no daba cuenta de la realidad y tampoco tenía una incidencia concreta en las sociedades.

La antropología y la sociología serán las primeras áreas que le darán la bienvenida a estos nuevos métodos, adoptando por primera vez el *estudio de campo*, en donde la información se debía recoger desde la práctica vivencial para poder ser trabajada; luego llegó la *etnografía* planteando como objetivo describir la cultura de un contexto. En este sentido, el investigador pasará de cuantificar, medir o contar, a recoger datos a partir de su experiencia y de los significados que construyen los sujetos de sus realidades.

Ahora bien, entender la historia desde la perspectiva cualitativa implica evocar los aportes que hicieron Bogdan y Biklen (1994) quienes describen los momentos en que se desarrolla el horizonte cualitativo: la primera que va desde finales del siglo XX hasta la década de los treinta, donde adquieren los primeros trabajos técnicos como: la observación participante, las entrevistas a profundidad y los documentos personales; la segunda que inicia en la década de los treinta hasta los cincuenta, allí ocurre el declive por el interés de este enfoque; el tercer momento se da en la década de los sesenta, marcado por el cambio social y el resurgimiento de dichos métodos; y el último periodo que comienza en el setenta, momento en que se desarrolla la investigación cualitativa por los investigadores educativos.

Por otro lado, autores como Denzin y Lincoln (2012), destacan que este tipo de investigación es multimetódica, lo que permite estudiar las realidades en su contexto natural, intentando darle sentido a los fenómenos que se presentan. Con ello el investigador tendrá una perspectiva holística sobre el escenario, permitiéndole ser sensible a los efectos

que se causen sobre las personas. Es decir, logra adaptarse para transformar, proporcionando una multiplicidad de acciones que rompe con los sistemas de categorización.

Teniendo en cuenta lo anterior, el papel como investigadoras estuvo enfocado en recuperar los saberes y las historias de algunas personas que conforman la comunidad de Guanacas y otras que viven por fuera de ésta. Para ello se realizan viajes a algunos lugares del Cauca y se convive varios meses con los comuneros, teniendo la generosa oportunidad de compartir la cotidianidad de los días, con lo cual se obtiene una visión más aproximada a la realidad del escenario, pues de ahí surge la posibilidad de lograr un alcance real a intereses de la comunidad y de la investigación, siendo este el fin, aportar al cambio y transformación de la comunidad.

Nuestro interés de investigación se centra en el lenguaje y en las acciones que de alguna manera han llevado a la emancipación de los sujetos, por ello partimos del enfoque de las ciencias histórico-hermenéuticas y crítico-sociales desde las cuales se abordara este proceso. Ahora bien, la realidad de los sujetos que hacen parte de esta investigación no está constituida sólo por los hechos o datos que encontramos al respecto, por lo que consideramos necesario descubrir y entender sus dinámicas de acción, asumiendo nuestro compromiso social y político, pues consideramos que a partir del trabajo que se desarrollará, surgirá algún cambio o modificación de esa realidad.

El enfoque histórico-hermenéutico ha sido abordado por diferentes autores. Por ejemplo de Heidegger (1999), quien consideraba que la comprensión del mundo podía ser entendida desde múltiples lecturas: “no es un modo de ver las cosas, sino el modo de cómo ocurre lo existente mismo” (p.114).

Desde la perspectiva de Gadamer (1997), en la interpretación es preciso reconocer las preconcepciones que el sujeto tiene sobre la realidad pues en esa medida tendrá un componente subjetivo que aportará a la comprensión del mismo: “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (p.333).

Es preciso tener en cuenta que en el proceso dialógico surgirán los prejuicios como una forma de interpretación que puede ser intersubjetiva y que a su vez podría ser deslegitimada por no considerarse dentro del ejercicio de la razón. Sin embargo, los prejuicios tienen una carga valorativa que son resultado de la realidad y que por ello son significativos del sujeto. Afirma Gadamer (1997), éstos son “mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser (p.344).

Otro de los elementos a tener en cuenta dentro de este enfoque, es la experiencia que puede generar la interpretación de una idea inicial. Ejemplo de ello fue lo ocurrido con esta investigación, que parte de una preconcepción de las dinámicas comunitarias locales llamada biblioteca La Casa del Pueblo, las cuales requirieron de una interpretación mayor a la enfocada inicialmente, llevando a experimentar su vivir para dimensionar el alcance de ésta. Extender el horizonte de su realidad, fue estar dispuestas a considerar otras formas de leerla y asumir el reto de superar lo preconcebido para dar paso a la incertidumbre y ampliar la conciencia hermenéutica que plantea Gadamer (1997).

El lenguaje común dentro de la investigación fue un ejercicio que se buscó lograr, poniendo en diálogo la experiencia de los sujetos en relación con las circunstancias que han constituido sus experiencias y lo que ello ha significado para la vida, propiciando espacios que fueron el resultado del proceso dialógico comunidad-investigadoras.

En razón al deseo de indagar sobre lo histórico, interesó encontrar en el diálogo las conversaciones y la participación, el reconocimiento de los discursos que marcaron las acciones, lo cual implicó estar dispuestos a la discusión, a la reflexión, a la transformación de los prejuicios, la visión de la realidad y lo que se pueden permitir hacer a partir de dicha interacción.

Ahora bien, desde el enfoque crítico social, la finalidad es el análisis de las transformaciones sociales. Sus principios están relacionados con conocer y comprender la realidad como praxis; unir la teoría con la práctica, el conocimiento y los valores; orientar el conocimiento a la emancipación e implicar al sujeto a partir de la autorreflexión (Ortiz, 2015). Por lo anterior, parte de la esencia de este enfoque es el de mover a la participación donde las personas se involucren en el proceso de investigación y la dialéctica motive a emancipar, concienciar y transformar el campo social.

Desde la perspectiva de Torres (2014), el enfoque crítico parte de una práctica localizada, en la cual se hace un reconocimiento histórico de la realidad, siendo necesario consolidar estrategias de transformación autogestionadas por los actores, llevándolos a su bienestar colectivo u emancipación. Este tipo de acciones pueden ser emprendidas por organizaciones sociales ya constituidas, o como posibilidad de motivar la conformación de nuevas formas que favorezcan la colectividad y que se fundamenten en la generación de nuevo conocimiento.

Este enfoque exige una realidad situada, la cual se ajuste a la aplicación de herramientas que motiven y movilicen la acción como práctica liberadora, posibilitando cambios que favorezcan su aceptación, asertividad y probablemente su permanencia en el

tiempo. Por lo tanto, este enfoque: “se caracterizaría por desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (Freire, 1989, p.157).

II Diseño metodológico

Realizar esta investigación implicó hacer una búsqueda por los diferentes diseños que se podían llevar a cabo. En dicho proceso se hizo la indagación de metodologías como: cartografía social pedagógica, etnografía, sistematización de experiencias, historias de vida, entre otros. Este ejercicio llevó a descubrir y aplicar la recuperación colectiva de la historia, la cual permitió reconstruir las memorias populares de los hechos importantes que ocurrieron en la vereda de Guanacas, a partir de las narrativas de sus líderes sociales y algunos sujetos que hicieron parte de la Comunidad, quienes desean dar cuenta de sus luchas y acciones colectivas ahondando sobre los recuerdos y materializándolos de forma escrita, con la participación activa de quienes hicieron parte de la experiencia.

Para llevar a cabo la investigación cualitativa en este proyecto, se sigue lo que al respecto Cendales (como se citó en Torres, 1997) recomienda. Se parte de comprender la investigación participativa como una propuesta metodológica que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas. Dentro de los rasgos que enuncia, se consideran relevantes los siguientes:

- Centra su objeto de conocimiento y finalidad en la práctica; parten de ella y vuelven a ella para cambiarla. Su fin no es verificar hipótesis sino dinamizar procesos.
- Se asume como un proceso de aprendizaje continuo, dado que la investigación misma exige y proporciona espacios educativos, tanto formales (cursos, talleres) como informales (conversación cotidiana, consejo práctico).
- Asume de modo abierto y flexible, los diseños de investigación; así mismo emplea diversas técnicas e instrumentos, generalmente haciéndolos participativos en su ejecución y análisis.
- Valora los procesos subjetivos en el sentido de promover el diálogo de saberes entre el conocimiento académico y los saberes populares.

- Procura ubicar el análisis de los problemas en el contexto histórico y social en el que se ubican, lo que permite una ampliación en el orden de la comprensión y acción social.

De esta manera la investigación está definida dentro del enfoque histórico hermenéutico y de la ciencia social crítica (Torres, 1997). Dichos enfoques tienen en común lo histórico, los significados e interpretaciones de los individuos, permiten la autorreflexividad, son prácticos y participativos.

Para el caso de esta investigación, se tendrán en cuenta varios elementos que contemplan la recuperación colectiva de la historia y son representados en la gráfica a continuación:

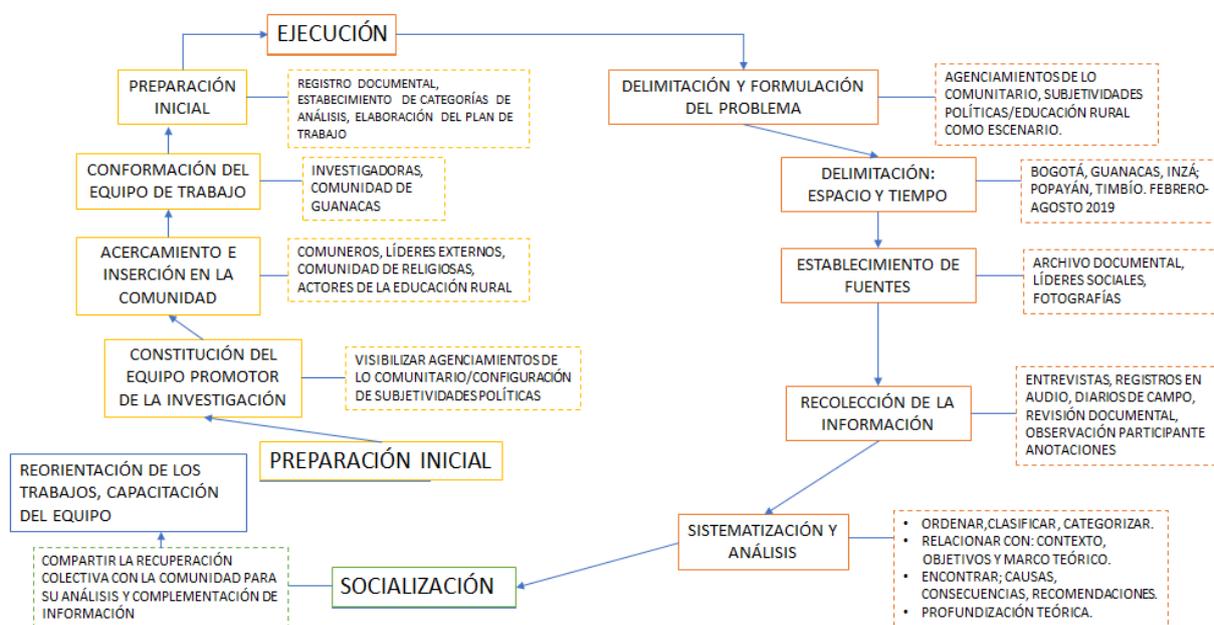


Figura 1. Representación de los enfoques cualitativos y participativos en investigación social, propuesta por Torres (1997) y ajustada a esta investigación.

Teniendo en cuenta esta representación y los elementos particulares que surgieron en el proceso investigativo, se explica a continuación cómo se llevó a cabo cada momento de la recuperación colectiva de la historia en la experiencia de la comunidad de Guanacas.

Constitución del equipo promotor de la investigación

Durante el trabajo de campo se buscó la participación de algunos docentes, líderes de la vereda y algunos testimonios tomados de afuera de la comunidad, personas que

hicieron parte de este proceso, pero hoy día no están vinculados con la vereda y/o con la docencia. Con ellos se realizaron entrevistas que permitieron conocer la importancia del saber local y de la experiencia educativa en la configuración de agenciamientos de lo comunitario y subjetividades políticas de la comunidad.

Preparación inicial

En el proceso de recolección de historias, documentos, conversaciones, se realizó trabajo in situ en la institución Educativa Promoción Social de Guanacas, en la Biblioteca La Casa del Pueblo, en un grupo de adultos mayores, en la casa de retiro de la comunidad de Misioneras de la Madre Laura en Popayán, en la Universidad del Cauca, en las casas de algunos líderes tanto de la vereda como de quienes trabajan activamente en la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) y se visitó la institución de Promoción Social del municipio de Timbío, en el departamento del Cauca. Durante el proceso se utilizaron herramientas como: registro en audio de las conversaciones y relatos, entrevistas semiestructuradas, revisión de archivo, diarios de campo, observación participante, fotografías y anotaciones.

Establecimiento de fuentes

En el establecimiento de fuentes, se consideró la versión colectiva de los momentos que fueron importantes en la historia de la vereda; la documentación histórica con la que cuentan la Institución Educativa Promoción Social de Guanacas, así como la que se encontró en la Institución de Promoción Social ubicada en el Municipio de Timbío, Cauca, búsqueda realizada debido a la poca información documental que se encuentra en la vereda. Dentro de las fuentes documentales se identifican leyes, decretos, acuerdos relacionados con la reglamentación de las Escuelas Hogar para Mujeres Campesinas y los Institutos Nacionales de Promoción Social hecha por el Ministerio de Educación en los años 50, 70 y 80.

También se consideró fuente importante, los testimonios de mujeres que estudiaron en la Escuela-Hogar, así como estudiantes que se formaron en promoción social y son hoy día líderes importantes tanto para la vereda como para el municipio. Así mismo, se tomó la historia de vida de una de sus protagonistas, una profesora que pertenece a la comunidad de misioneras de la Madre Laura, quienes lideraron la educación en la vereda desde sus inicios hasta comienzos del siglo XXI, y quien tuvo a cargo el desarrollo del enfoque en

promoción social de la institución; se obtuvo también el testimonio de otra docente quien trabaja actualmente en Timbío.

Sistematización y análisis

Para el análisis e interpretación de la información, teniendo en cuenta que “no se trata de recoger cualquier información y devolverla; este es un trabajo eminentemente educativo donde son más importantes los procesos que los productos finales” (Torres, 1997, p. 162), se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué es lo más importante y por qué?, ¿Cuáles fueron los primeros acontecimientos? ¿Cómo se relacionan con el momento actual?

Por lo anterior, los datos recopilados fueron ordenados, clasificados, jerarquizados y priorizados. A partir de esta labor, se encontraron relaciones y unidades parciales de la información recogida en las entrevistas, registro en audio de las conversaciones y relatos, revisión de archivo, diarios de campo, observación participante, fotografías y anotaciones. Una vez terminada esta parte, así como la revisión documental, se procede a construir el relato a partir de la composición de la información recogida de manera ordenada: “el relato será como un inmenso testimonio que integra todos los testimonios previamente obtenidos y articula múltiples versiones sobre una época” (Torres, 1997, p. 163).

Esta parte del proceso permite, como lo indica Torres (1997), analizar y encontrar las relaciones obtenidas de las diferentes fuentes, entre éstas y el contexto, el marco teórico, los objetivos, entre otros. Estas relaciones al no ser evidentes, implicaron una lectura estructural de la realidad la cual requirió información teórica y complementaria. El análisis permitió la identificación de las causas por las cuales, por ejemplo, la promoción social fue perdiendo fuerza y enfoque en el tiempo.

Una vez consideradas estas concepciones, nos trasladamos a la experiencia de Guanacas en Inzá, Cauca, donde la comunidad hace manifiesta unas dinámicas que difieren y a su vez coinciden con las perspectivas teóricas planteadas. Por ello y siguiendo lo señalado líneas arriba, se usó la triangulación múltiple como una forma de abordar los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo, los cuales se colocan en discusión con las categorías de análisis, la teoría de este proceso y la metodología utilizada, analizando de este modo las prácticas y vivencias de los sujetos que hacen parte del proceso.

Socialización

Para llevar a cabo la socialización de la recuperación colectiva de la historia, se desarrollaron tres estrategias para su realización. La primera fue durante el tiempo que se estuvo en la vereda, donde en la medida que se iba consolidando cada uno de los relatos, se dio a conocer en los espacios de conversación individual y grupal las historias, las cuales llevaron a activar la memoria complementando ciertos momentos que fueron hitos importantes para la comunidad, como los relacionados con la llegada de la comunidad de Lauritas a la vereda, el funcionamiento de la Escuela-Hogar, las actividades realizadas en la práctica de la promoción social, así como la manera en la que surge la oportunidad de iniciar estudios en la ciudad de Bogotá, previo a la consolidación de la Asociación Protierradentro, entre otros.

Para la segunda estrategia, la cual pretendió ser desarrollada desde Bogotá estableciendo comunicación con los comuneros a través de video llamada, con el apoyo de una líder de la comunidad se propuso hacer la socialización del gran relato en grupo, pero debido a la dificultad de conectividad y de cortes de energía eléctrica, además de no lograr coincidir con los tiempos de los comuneros, no fue posible materializar esta segunda apuesta. En consecuencia, se optó por una tercera estrategia la cual fue la de compartir el documento de manera individual con algunos participantes que hicieron parte del gran relato a través de correo electrónico.

Algunos de ellos al leer el documento tuvieron puntos de disenso, sin embargo se hizo la reflexión de parte de las investigadoras expresando lo siguiente: es posible que haya imprecisiones en la historia, pero creemos que pueden no serlo debido a que cada historia es expresada desde la manera como cada quien vivió la experiencia, sin embargo tomamos notas de las salvedades que cada uno desee hacer para incluirlas en el relato. Ello motivó la comunicación con algunos participantes, quienes compartieron sus apreciaciones a través de llamada telefónica y whatsapp, siendo este último, el medio por el cual uno de ellos expresó: “[...] leí la investigación. Algunas pocas cosas para aclarar. De todas formas es muy agradable leer sobre nuestra comunidad”.

De este modo, se tomaron las observaciones hechas, se hicieron los cambios necesarios y se respetaron las omisiones respectivas a través de las dos estrategias que fueron efectivas, para así materializar de manera colectiva la recuperación de la historia.

Posteriormente se llega a las apreciaciones y consideraciones con las cuales se termina este documento como lo expresa Torres (1997) “la síntesis supone, como trabajo básico, la interrelación de los hechos estudiados con las épocas que les antecedieron, ver que parte de determinado proceso es; y la contextualización, que supone ver qué relación tiene con otros hechos de la misma época. El análisis y la síntesis como trabajo metodológico constituyen la apreciación del momento histórico y se dan como un cuestionamiento a la representación cotidiana de la realidad y la historia” (p. 207).

III Sujetos y lugar

El presente trabajo lo constituyen sujetos que de manera colectiva materializan apuestas en común y que vienen de luchas históricas las cuales son fundamentales en su configuración. Estas materialidades son reconocidas a través de líderes locales que con una amplia conciencia de sus luchas políticas y sociales, han generado acciones que reivindican su trasegar histórico, razón por la cual se considera importante identificar sus agenciamientos y cómo ello ha significado su trascendencia en el tiempo.

Los líderes identificados durante el trabajo de campo y que fueron protagonistas de la educación y la historia de la vereda desde los años 40 a los 90 son:

- Líderes fundadores. Son aquellos miembros de las familias campesinas que viven en la vereda de Guanacas desde hace más de 50 años, quienes hoy día son la memoria viva de la comunidad y testimonio del desarrollo que han vivido. Se entrevista y comparte conversaciones con 5 de ellos, quienes a su vez hacen parte de diferentes familias de la vereda de Guanacas.
- Mujeres y hombres que se formaron en la Escuela-Hogar y /o tuvieron cercanía. Este grupo de personas lo componen: dos mujeres adultas mayores quienes se graduaron en la Escuela –Hogar y tres adultos mayores. Dos de ellos terminaron su primaria en la escuela de Guanacas y uno en la cabecera municipal de Inzá, pero vive en la vereda y complementa las historias relacionadas con la Escuela-Hogar.
- Docentes: Son aquellas profesoras que hicieron parte del Instituto Nacional de Promoción Social de Guanacas. Se entrevistó a 3 de ellas, quienes en los años 80 iniciaron sus procesos como educadoras en el enfoque de promoción social. Dos profesoras trabajan actualmente en el Instituto de Promoción Social en Timbío Cauca y la tercera docente está jubilada y hace parte de la Comunidad de Religiosas

de la Madre Laura. Adicionalmente se entrevista al actual rector y coordinadora académica de la Institución de Promoción Social de Guanacas.

- Egresados. Este grupo lo conforman: cinco bachilleres promotores sociales, quienes realizan carreras de pregrado y algunos de posgrado y hoy día ejercen varios roles dentro de la comunidad: en la Junta de Acción Comunal, la Asociación Campesina de Inzá-Tierradentro; en la docencia, en el ejercicio de cargos públicos con la alcaldía municipal, por mencionar algunos.
- Otros roles: Se tuvo algunas conversaciones y se realizaron varias entrevistas a 3 personas quienes trabajan en las áreas de servicios generales y parte administrativa en la Institución de Promoción Social de Guanacas desde los años 80. Así mismo se realizó entrevistas con quienes han sido parte de la constitución de La Casa del Pueblo.

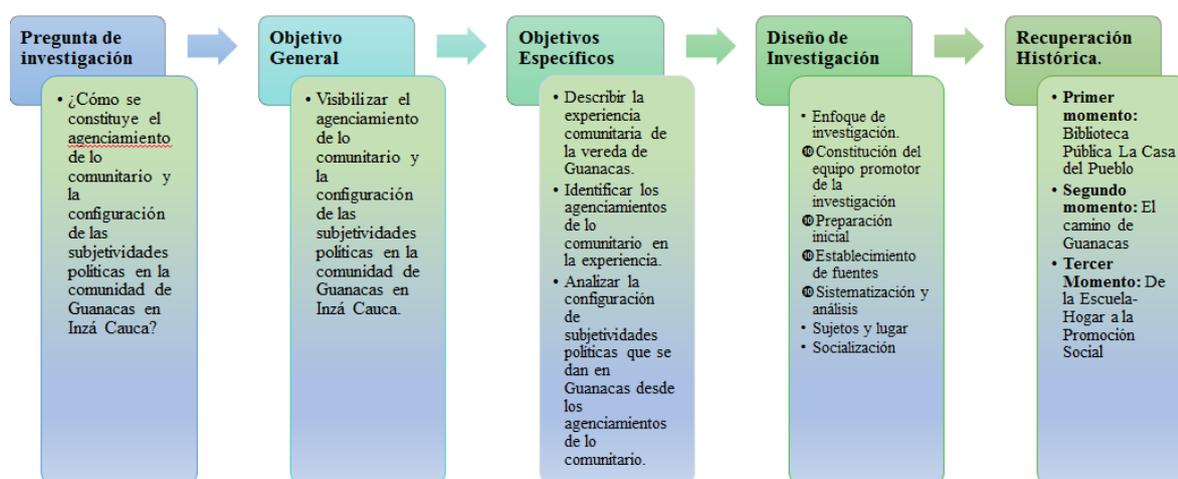


Figura 2. Camino metodológico.

Recuperación histórica

El presente apartado contiene el proceso de recuperación de la memoria que se hizo en la vereda de Guanacas, aplicando para ello las herramientas contempladas en la metodología: registro en audio de las conversaciones y relatos, entrevistas semiestructuradas, revisión de archivo, diarios de campo, observación participante, fotografías y anotaciones. A partir de aquí, se construye un primer momento de la narración, el cual es socializado con los líderes de la comunidad que tuvieron disposición

de tiempo para ello y acogiendo sus observaciones, se retroalimenta el relato². Los participantes elegidos son aquellos que son fundadores de las primeras familias que llegaron a Guanacas, actores relacionados con la configuración de subjetividades y el agenciamiento de lo comunitario y por ende son los protagonistas de la investigación. Por último, se protege la identidad especialmente de los comuneros y de algunos participantes que no son conocidos en la esfera pública, haciendo uso de otros nombres.

Iniciar esta búsqueda académica parte de la seguridad de conocer un lugar y proponer un tema para el desarrollo de la investigación, que al hacer un símil con el universo mitológico del *Laberinto de Creta*, creímos que el hilo de Ariadna nos llevaba por un lugar del cual conoceríamos la ruta y lograríamos hacer lo que nuestra motivación inicial (para este caso, el Minotauro) obstinadamente había vislumbrado. Sin embargo, desenvolver el hilo que lleva al centro del laberinto, a diferencia de la única ruta que sigue Teseo para encontrar al Minotauro, para nosotras el hilo se divide en varios, llevándonos a recorrer las diversas partes que componen esta historia, la cual no es única, es diversa y múltiple como la composición de nuestros pueblos.

Por lo anterior, la recuperación histórica que se narra a continuación seguirá el orden natural en el que se dio la investigación, la cual coincide con la idea de rizoma propuesta por Deleuze y Guattari (2004) como elemento principal para comprender las acciones de los sujetos, que para este caso, significa hacer evidente la ruta producida, construida, desmontada, conectada, alterada y modificada que se fue dando con el pasar de los días. De este modo, mostraremos las múltiples entradas y salidas, y posiblemente, las líneas de fuga.

Primer momento: Biblioteca Pública La Casa del Pueblo

La indagación por La Casa del Pueblo arroja lo siguiente como información relevante: las imágenes que hacen alusión a su arquitectura; los servicios que ofrece y las actividades que realizan; el premio en la XIX Bienal Colombiana de Arquitectura en el año 2004, el cual fue el reconocimiento al trabajo mancomunado entre los comuneros y el arquitecto Simón Hosie Samper; el Premio Nacional de Bibliotecas Públicas Daniel Samper Ortega a la gestión bibliotecaria, hecha por Egan y la comunidad el cual fue recibido en el

² Cabe anotar que hubo disenso en los relatos por parte de algunos participantes, sin embargo se aclara que esta recuperación de la historia la componen las experiencias que fueron distintas y por ende contadas de acuerdo a la manera como las vivió cada uno.

año 2017 y las entrevistas hechas a los líderes de la vereda, quienes cuentan la parte de la historia que les correspondió vivir en la creación de este lugar.

Es así que La Casa del Pueblo se observa como símbolo que representa los agenciamientos de lo comunitario, la tiene varios momentos que es necesario precisar en razón a las subjetividades que llevaron a su creación. Por ello a continuación, se describirán los momentos relevantes en aras de seguir hilando las razones por las cuales, la comunidad de Guanacas, representa unas particularidades que la hacen diferente y la distinguen dentro de las veredas que componen el municipio de Inzá.

El intelecto como herramienta es muy importante, entender desde la razón para luchar, para argumentar, para ayudar, no para tener dinero. Emanuel, líder guanaqueño.

La idea de crear la biblioteca surge en medio de la inquietud de Emanuel, un joven de la vereda quien una vez graduado del bachillerato, busca la oportunidad para hacer estudios de pregrado encontrando una posibilidad en Bogotá, a través de la Universidad de Los Andes. Estando allí, y reflexionando con otros compañeros en la posibilidad de que más comuneros tuvieran esa misma oportunidad, gestiona becas con el respaldo de la Junta de Acción Comunal de la vereda ante otras universidades, obteniendo así el apoyo para otros, quienes también hicieron parte de ese mismo proceso de formación.

A este respecto, en la conversación con Mario relata: “A comienzos de los años 90, los estudiante que salíamos de estas zonas, a duras penas salíamos del grado 11, pero veíamos como algo muy lejano el cursar estudios universitarios, entonces varios acá nos empezamos a preguntar y por qué no estudiar, y qué hacíamos para estudiar entonces José Vicente Otero, quien es de Caldono, una persona muy entusiasta, muy emprendedora diría yo, él consiguió una beca con los jesuitas y entró a estudiar comunicación social en la Javeriana, luego por medio de él, nos enteramos de un curso de extensión que tenía la Universidad de Los Andes y por ahí ingresó Emanuel, luego cuando estaba Emanuel allá, la universidad creó el Programa para el Talento Regional y entonces me socializó esa parte y entré a concursar en ese aspecto y en ese sentido entré a la universidad de Los Andes y así varios acá”.

Estando en ese ejercicio de “trabajo social” por la comunidad, los jóvenes que estaban estudiando en Bogotá se inquietan porque en la vereda exista un sitio donde se puedan reunir, leer y cualificarse como incentivo para ir a la universidad, pues en el caso de

Emanuel, él expresa que el conocimiento, tanto el que se adquiere en la academia como el conocimiento empírico, es muy importante para mejorar las condiciones de vida individual y colectiva. Con apoyo de Mario, Ligia Morales Polanco quien estaba estudiando en la Universidad Javeriana, el apoyo de dichas universidades y vínculos con otras instituciones como la Federación Nacional de Cafeteros, la Embajada del Japón y recursos del Fondo Nacional de Regalías, el proyecto de la biblioteca se convierte no sólo en un trabajo de grado de dos estudiantes de arquitectura de la Universidad Javeriana, sino que se constituye en el centro de encuentro y actividades de la vereda y en un lugar de referencia para el municipio.

Acerca de la idea de la biblioteca Mario relata: “Dentro de las discusiones y las reuniones que había dijimos: no pues para esta zona, uno miraba que una de las deficiencias que había era la falta de lugares en donde poder tener fuentes de consulta, entonces los colegios tenían fuentes de consulta muy pobres y es que no había y en ese tiempo internet no había tampoco, entonces dijimos sería bueno iniciar con un proyecto que sea la creación de una biblioteca y digamos que ese era como un trabajo pensábamos, de enlace de la academia a la comunidad, en vacaciones acá poder venir y desarrollar un proyecto y ese era uno de los proyectos para en el tiempo que estábamos estudiando poder avanzar acá y poder desarrollarlo, entonces compartimos la iniciativa acá a la comunidad de lo que pretendíamos, la comunidad fue muy receptiva y nos dijo pues háganle, miren a ver cómo se hace de la mejor manera”.

No se pueden desarrollar proyectos que estén distanciados de los hábitos y las costumbres. Si el edificio, la respuesta o la idea que uno proyecta, es una respuesta correcta pero no se articula, no engrana con los hábitos y las costumbres, terminan en esos elefantes blancos que nunca se utilizan. Simón Hosie Samper, arquitecto.

Simón Hosie Samper es arquitecto de la Universidad Javeriana y líder de *Planos vivos*, proyecto que tiene como función reconocer a la población con el aprendizaje de sus vidas, sus cotidianidades, sus entornos, sus hábitats, y crear productos para la solución de sus problemas (Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional, 2015). Esta idea tiene origen en la experiencia que él vive con la comunidad de Guanacas. Al seguir las entrevistas que le realizan en el año 2004 con motivo del premio de arquitectura, Simón reflexiona que en cualquier proyecto arquitectónico es prioritario involucrar a la comunidad

desde el comienzo, pues considera que si no se involucran, la gente no se apropia del espacio.

Simón rompe esquemas en este tipo de proyectos, pues realiza todo un trabajo de indagación histórica y antropológica al internarse durante tres años estudiando la comunidad, la geografía del lugar, los espacios, la cultura, elementos que dan significado a cada uno de los espacios que tiene La Casa del Pueblo, representando de este modo la identidad de los habitantes, tanto de la vereda como del municipio. Por todo lo anterior Simón se convierte en referente de la arquitectura como proceso participativo, a nivel nacional e internacional.

Su convivencia en la vereda fue la posibilidad para compartir saberes desde el oficio de la construcción, aportar a los comuneros en temas arquitectónicos, en el uso de materiales, de herramientas, la rigurosidad del trabajo bien hecho y por otro lado, los comuneros le fortalecen a Simón la valoración de la sabiduría local, de las capacidades propias, la calidad de vida en términos del tiempo que se dedica para estar consigo mismo, con la familia, con los otros; la visión para desarrollar proyectos consecuentes con el lugar.

“Ai, estos jóvenes sí que son tímidos, hay que sacarlos para que conozcan, para que hagan amigos, vean otras experiencias, aprendan y luego repliquen”. Mateo Cramer, líder estudiantil y voluntario suizo.

“Un compañero muy comprometido, alguien muy importante en ese proceso de conciencia, de trabajo, de acción política transformadora, una persona muy coherente que decide acompañarnos en este proceso”. Emanuel, líder guanaqueño.

En medio de este proceso de observación y entrevistas, se nombra a Mathieu Philippe Cramer más conocido como Mateo Cramer, quien nació en Ginebra Suiza y llega a nuestro país en 1998 luego de un recorrido por Latinoamérica. Decide quedarse y estudiar matemáticas en la Universidad Nacional de Colombia, país con un contexto marcado por el conflicto armado y una recesión económica que hacía difícil la subsistencia y aún más en sectores rurales, los cuales estaban en abandono, además de sufrir los múltiples ataques provenientes de grupos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), las autodefensas y el Ejército Nacional.

Estando en medio de este ámbito social, político y académico, Mateo hace parte activa en el movimiento estudiantil *Comuna Universitaria* como una forma de dar continuidad a las resistencias anticapitalistas que hacía en su país; su espíritu de construir en colectivo lo llevan a coincidir con Emanuel y sus compañeros, donde ese compartir ideas y motivaciones se extienden a Inzá Cauca, primero de manera periódica y luego viviendo definitivamente, trabajando y apoyando en la movilización y autogestión de las comunidades por la defensa de sus derechos.

El departamento del Cauca para el año 2000, vivía en medio de fuertes confrontaciones armadas lideradas por diversos grupos insurgentes, frentes paraestatales y fuerzas militares. Además, aproximadamente la mitad de la población del departamento no contaba con condiciones dignas de vida, lo que llevó al masivo desplazamiento a zonas urbanas del país (Peñaranda, 2015). En Inzá la realidad de campesinos e indígenas se vio bastante permeada por dichas condiciones sociales, pues estaba rodeada de zonas altamente afectadas por el conflicto. De hecho, este territorio sería de los menos afectados por lo que sucedía, no obstante, se convirtió en escenario de luchas colectivas las cuales ya se venían gestando desde los años 60, en donde se arraigó con fuerza el pensamiento crítico izquierdista, enfocado en la búsqueda de la justicia social.

En las entrevistas relatan cómo Mateo incide de manera importante en la configuración de subjetividades políticas de la comunidad de Guanacas y en general, del municipio de Inzá, especialmente en el fortalecimiento de la estructura organizacional de la Asociación Campesina de Inzá-Tierradentro- ACIT, así como apoyando en procesos organizativos de las comunidades indígenas. Los comuneros lo recuerdan con cariño pues entre muchas de sus gestiones en el municipio, apoyó en la mano de obra para la construcción de la biblioteca, en el diálogo con las comunidades y en la elaboración de las propuestas para la campaña de Emanuel como candidato a la alcaldía, la cual ganó y ejerció en el periodo 2004-2007, entre otras acciones.

Desafortunadamente Mateo muere en el año 2008 en un accidente automovilístico en Perú. Con el consentimiento de su familia, sus restos son dejados en la Casa del Pueblo y en la vereda San José donde vivió buena parte de su vida. Por lo anterior, y buscando conocer más sobre él, entrevistamos a Donka Atanassova, socióloga de origen búlgaro quien hizo estudios de pregrado en la Universidad Nacional y posteriormente cursó una Maestría en Estudios Políticos y Económicos en la Universidad Externado de Colombia. Se

ha dedicado al trabajo con procesos comunitarios en varias zonas de Bogotá y el país y desde la política electoral fue candidata a la Cámara por Bogotá en el año 2014. Es docente de sociología en la Universidad Externado y fue compañera cercana de Mateo, especialmente desde el movimiento estudiantil *Comuna Universitaria* a partir de 1998, año en el que inician estudios en la Universidad Nacional.

Este movimiento estudiantil tenía la particularidad de trabajar no sólo con temas al interior de la universidad, también con procesos campesinos en el departamento del Tolima, en la zona del Magdalena Medio y con pobladores urbanos. Desde el colectivo, Mateo se centraba en ayudar a generar procesos de autogestión y al interior de la universidad, se destacó entre otras cosas, por dinamizar la olla comunitaria como una solución real a los estudiantes que se vieron afectados ante una reforma de bienestar universitario, la cual se dio a finales de los años 90. Este espacio de la olla se convirtió en el lugar legítimo para el encuentro, para realizar asambleas, para convocar reuniones a las que también llegaban estudiantes de región entre otros asuntos.

Emanuel evoca momentos con Mateo, recordando que parecía una hormiguita, que le gustaba escribir. Se conocen en una de las residencias estudiantiles a la que Mateo llegó de paso, pues tenía en mente ir hacia Chile. Debido a que siguió llegando más gente a la casa, el espacio se hizo insuficiente y Emanuel decide junto con sus compañeros buscar otra casa para vivir. Ante esta decisión, Mateo les pregunta si él puede irse con ellos, y así empieza la historia con él.

Conversando con Emanuel, él relata: “Mateo era una persona muy entradora, empezó a tener muchas amistades y él empezó a llevarlas a la casa y ahí empezamos a conocer gente y en eso fue que incidió Mateo, en entrar en contacto con grupos y personas que teníamos apuestas comunes o que por lo menos había empatía por decirlo así; había procesos interesantes, entonces Mateo empezó a invitar a foros, a marchas y todo eso, muy de conciencia transformadora. Eso, más lo que nosotros hacíamos acá, pues bien, conectaba muy bien, y Protierradentro pues lógicamente nosotros desde ahí trabajamos otras cosas, pero éramos los mismos que estábamos ayudando acá [en Guanacas], entonces por ejemplo yo era el presidente de Protierradentro pero acá yo trabajaba con la Junta de Acción Comunal y así, entonces ahí fue donde hubo esa relación”.

La llegada de Mateo a Inzá aporta a varios escenarios en el fortalecimiento de la autogestión comunitaria que se venían desarrollando: por un lado, desde la asociación campesina la cual si bien ya estaba legalmente constituida, le faltaba mayor dinamismo y participación de la comunidad, por lo que uno de los trabajos hechos entre Emanuel, Mario, Mateo y otros compañeros fue el de ir vereda a vereda caminando, hablando con la gente, explicando las razones para organizarse, para tener capacidad de movilización y exigir lo que les corresponde.

Otro espacio de autogestión entre Emanuel y sus compañeros becados fue la de crear la Asociación de Estudiantes Universitarios Protierradentro, con el fin de seguir gestionando apoyos para las becas y manutención de más estudiantes en Bogotá: "Cuando estábamos en Bogotá dijimos: vamos a formar una organización de estudiantes y vamos a tratar de llevar más estudiantes de acá de la zona a Bogotá para que se capaciten y regresen a las comunidades como apoyo a las distintas actividades que se tienen, entonces en ese aspecto creamos la Asociación ProTierradentro "Asociación de Estudiantes Universitarios ProTierradentro". Ello trajo consigo buscar un lugar propio para garantizar su vivienda. La familia de Mateo apoyó desde Suiza en la gestión de recursos para la compra de una casa en el sector de Teusaquillo.

En el periodo de alcaldía, desde el movimiento *Comuna Universitaria*, varios compañeros ya graduados ocuparon cargos dentro de la administración municipal. El plan de desarrollo de dicha administración fue reconocido como el mejor a nivel nacional, porque se construye de manera participativa con los comuneros, aplicando diagnósticos y actuando a partir de necesidades reales. Esto generó reconocimiento y apoyo de sectores tanto públicos como privados, lo cual fue aprovechado haciendo gestión pública. A nivel de voluntariado, varios estudiantes de pregrado viajaban a Inzá para realizar cursos preuniversitarios; en la universidad Nacional había un colectivo llamado *Mujeres Libres* quienes trabajaron en el fortalecimiento del Comité de Mujeres, el cual hace parte de la ACIT.

En este tema de género, se observó que Mateo fue muy sensible y buscó de manera insistente que la mujer tomara fuerza en la participación de otros escenarios diferentes al del hogar, que para ese entonces, se convierte en una oportunidad para incidir en la transformación del rol de la mujer en la ruralidad, como lo hace evidente el trabajo de

investigación: Mujer campesina: lo femenino, territorio y cosmovisión. Una experiencia desde la vereda de Guanacas, en Inzá-Cauca realizado en el año 2019.

Ahora bien, buscando identificar ideologías en los colectivos, se observó que habían distintas vertientes que provenían del anarquismo, el camilismo, el comunismo y el maoísmo sin que ello significara sectarismos, estaba claro para ellos que lo que primaba eran las buenas ideas a la hora de materializar acciones colectivas. A este respecto, el paso de dichas corrientes ideológicas hace parte de los anaqueles de la biblioteca, pues allí fue el lugar de encuentro de universitarios y docentes que se reunían con propósitos formativos y/o académicos, trayendo consigo donaciones de libros, que además contenían temas de género. Posterior a la muerte de Mateo, en la Universidad Nacional se constituye la Red juvenil Mateo Cramer.

Acerca de las ideologías, Emanuel relata lo siguiente sobre Mateo: “Él era anarquista, pero acá se da cuenta que no puede actuar en todo eso, se ve más cercano al camilismo, pero cuando llegamos acá cierto sector que ha venido trabajando con los campesinos trabajaba con el comunismo, una cosa complicada. Entonces lo que al final nosotros hicimos fue, retomemos lo bueno de aquí y lo de acá y construyamos nosotros proceso, porque en ambos había errores pensábamos nosotros, entonces eso nos sirvió para crecer, pero ante todo digamos mucha conciencia de la gente y ya como la mezcla entre liderazgo empírico y conocimiento y conciencia transformadora fue lo que hizo que esto avanzara y jóvenes que fueron y regresaron y tenían conciencia de clase, conciencia de cultura campesina pues eso es lo que hace que la gente se empodere y crea. Hemos sabido movernos entre el discurso teológico y el discurso transformador”.

Si bien la capacidad de convocatoria y organización que tenía Mateo en las comunidades es de admirar, inquieta descubrir el asiento de fondo que hizo que este tipo de iniciativas tuvieran acogida y, sobre todo, permanencia en el tiempo pues gran parte de lo que se ha mencionado líneas arriba sobre lo ocurrido en Inzá se mantiene. De hecho, en las pasadas elecciones de alcaldes y gobernadores (octubre de 2019), Geidy Xiomara Ortega Trujillo, guanaqueña y quien hizo parte de la autogestión de becas promovida por Emanuel y demás compañeros, es el perfil académico más cualificado de la vereda. Ella decide postularse como candidata a la alcaldía desarrollando todo un trabajo colectivo de construcción de propuestas similar al realizado en la candidatura de Emanuel y al igual que él, ganó la alcaldía para el periodo 2020-2023.

Donka expresa que Mateo se queda en Inzá porque identifica una potencia allí, que al juntarse con la capacidad de motivación que él movilizaba, conforman una especie de simbiosis que genera nuevas posibilidades, lo cual se convierte en una afectación de subjetividades mutua. Si bien Mateo era un activador, la potencia está en la gente; aquí la acción es vista como discurso, es la acción que invita a lo colectivo, al trabajo en equipo, a conspirar juntos, a hacer posible juntos, todo ello es una acción muy inspiradora. Donka propone la categoría de potencia en relación con la gente en los territorios, indicando que esa potencia se activa, no se activa o se activa de diferentes maneras.

Segundo momento: El camino de Guanacas

Una vez se realiza esta etapa de observación, identificación de actores y de revisión de información en la web, viajamos a la vereda de Guanacas donde los primeros acercamientos fueron con las personas que habían sido bibliotecarios/bibliotecarias de La Casa del Pueblo, un poco bajo la obstinación de querer seguir profundizando en aspectos relevantes que pudieran surgir en relación con la biblioteca. Sin embargo, los comuneros abocaron momentos históricos sobre el desarrollo y autogestión de la comunidad, llevándonos como cantos de sirena e invitándonos a soltar la certeza, para adentrarnos en la incertidumbre.

Gracias al apoyo de Egan, el bibliotecario, se realiza la entrevista a quien fuera la primera bibliotecaria, Susana.

“Desde que usted crece dentro en un trabajo comunitario, se piensa en el trabajo organizativo más no se piensa solamente en su bienestar individual”. Susana, líder comunera.

Desde que Susana estaba pequeña, la familia le inculcó el apoyo y la solidaridad con el trabajo comunero. A partir de ahí, le ha gustado hacer parte del trabajo en comunidad y ha sido la motivación para emprender el liderazgo. El trabajo comunitario estaba relacionado con el arreglo de la carretera, del acueducto, apoyar en la preparación de la olla comunitaria, en la adecuación de una cancha deportiva pues el único espacio con el que contaban era el de la escuela; la construcción de La Casa del Pueblo, entre otros. Esto se puede observar en las fotografías de su álbum familiar, así como en los archivos de la Institución Educativa de Promoción Social.

Susana comenta que el colegio forjaba mucho también la educación a nivel comunitario porque su enfoque es en promoción social, razón por la cual cuando estaban en décimo y once realizaban prácticas yendo a las veredas aledañas, apoyando en hogares infantiles, a grupos de madres gestantes, de tal manera que el trabajo comunitario estaba por todos lados.

Por esta razón cuando salen hacia Bogotá los primeros bachilleres de la vereda para estudiar en la universidad, lo hacen un poco impulsados por el enfoque de la educación en promoción social, porque no se quedaron con la idea de estudiar solamente el bachillerato, o hacer hasta quinto de primaria y formar una familia, pues Susana expresa que esa era muchas veces la condición del campesino. Aunque las oportunidades para irse a estudiar afuera del municipio o departamento eran mínimas porque no contaban con recursos para sostenerse en una ciudad, Emanuel, posteriormente Liliana, Mario y Nelson son los primeros que salen de Guanacas. Susana cuenta que ellos tocaron puertas allá y tuvieron la oportunidad de entrar a una universidad y “como ya uno va con unas bases de todo proceso colectivo, entonces allá eso fue algo que los favoreció también para vivir juntos y terminar la carrera”. Las becas iniciales que se consiguieron fueron para estudiar derecho, psicología y medicina.

Esta experiencia de formarse en la ciudad tuvo una particularidad y fue el retorno de todos los jóvenes que se habían ido a estudiar a Bogotá, quienes se graduaron y regresaron a Inzá a seguir trabajando por la comunidad. Es probable pensar que la formación en el bachillerato y la tradición de las familias en articular trabajos comunitarios llevó al vínculo permanente con el municipio, como llegar en los periodos de vacaciones a apoyar el trabajo comunitario; gestionar becas, realizar la propuesta de la biblioteca, crear la Asociación ProTierradentro, aportar en el fortalecimiento de la Asociación Campesina, escenarios que se dan casi de manera paralela.

El auge de jóvenes becados que se iban para Bogotá a estudiar fue entre mediados de los años 90 y 2005. Es así que el municipio cuenta con profesionales en derecho, psicología, contaduría, economía, administración de empresas, microbiología, biología, enfermería, licenciados en diversas áreas, así como especialistas y maestros en diferentes campos como educación popular, derecho constitucional, entre otros. Susana indica que “la mayoría de los egresados de [las becas gestionadas por la Asociación] Protierradentro están trabajando en diferentes organizaciones, en lo político y organizativo, en la ACIT; no se

educaron o quedaron en las ciudades solamente para su bienestar individual, sino que se regresaron a seguir aportando en lo organizativo, en lo político”.

La Asociación Campesina es como la escuela madre de los campesinos a nivel nacional porque desde allí han salido las propuestas gracias a la claridad de los comuneros que la constituyen. La ACIT representa la lucha por el reconocimiento del campesinado a nivel nacional, a lo cual expresa Susana: “el gobierno nacional ya nos dijo que dentro del plan de desarrollo se cree la política pública para el campesinado, que el campesino sea sujeto de derechos; así como los indígenas tienen derecho a una educación, tienen derecho a una salud, tienen un derecho, entonces así mismo lleguen recursos para que se cumpla esa política pública y en eso estamos trabajando”.

Desde las dificultades que esto ha representado, Susana comparte que “las cosas son difíciles por toda la persecución, la estigmatización, porque a nosotros varias veces por pertenecer a la Asociación Campesina supuestamente los del pueblo, de la gente que no estaba de acuerdo, nos tildaba de guerrilleros por pensar en un proceso organizativo y en un proceso en defensa de los derechos y por tener esas ideas de territorio, que es político-organizativo, que es soberanía alimentaria, no más con usted decir: no quiero consumir Coca-Cola dicen: no usted es de la izquierda, entonces viene toda la estigmatización, como es campesino es guerrillero”.

Susana es bachiller en promoción social, fue secretaria de la Junta de Acción Comunal y la primera bibliotecaria de La Casa del Pueblo durante 6 años quien, para fortuna de esta investigación, se encuentra pasando vacaciones en la vereda pues actualmente estudia Medicina fuera del país, por lo que nos comparte que su motivación es graduarse y regresar al municipio para fortalecer la política de salud y seguir aportando en el mejoramiento de las condiciones de vida.

La conversación con Susana y otros comuneros, nos lleva a saber de la existencia de don Mauricio, doña Ismenia, don Juvenal, doña María, don Tiberio, quienes hacen parte de las primeras familias que llegaron a vivir a esta vereda.

[...] el acueducto, la energía, el camino, la escuela, esa capilla tan bonita en piedra se hizo en comunidad, los caminos de herradura eran hechos a pico y pala entonces todo eso genera unidad, comunidad. Ahorita casi no se ve eso porque el Estado, la ciencia ha inventado una cantidad de herramientas que alejan a que uno permanezca unido; lo que

hacen diez personas o cien personas lo hace una sola máquina, entonces se pierde ese sentido comunitario, [...] entonces uno se va quedando estático, sin palabras y sin nada porque la comunidad tiene como objetivo intercambiar ideas, va intercambiando y crece, se ayuda uno, se apoya. Mauricio, comunero guanaqueño.

“Todo ha coincidido en el estudio”. De este modo inicia la conversación con don Mauricio acerca de los inicios de la educación en Guanacas, relato en el que se unen otras voces que complementan esta historia como son las conversaciones con doña Ismenia, don Juvenal, don Tiberio y doña María. Así mismo, se une la consulta de documentos y otras fuentes sobre la educación rural, las Escuelas-Hogar y las Escuelas Radiofónicas las cuales son implementadas a nivel nacional, especialmente en zonas rurales.

La educación rural guarda una relación intrínseca con las iniciativas de promover la educación pública en el país propuesta por el liberalismo radical en el siglo XIX. Una parte de la historia refiere que un grupo de intelectuales, en su mayoría abogados de formación, en pro de impulsar el desarrollo económico del país proponen una serie de reformas entre las cuales se incluyó la educación, buscando mejorar la cobertura y su calidad puesto que al estar a cargo de la iglesia católica, el acceso a ésta se centraba en las ciudades capitales y cabeceras municipales llegando sólo al 1,5% del total de la población para el año 1851 (Meisel, 2014). La forma de enseñanza era memorística y a cargo de curas y monjas con baja instrucción.

Estos cambios consistieron en organizar un sistema de escuelas públicas, laicas y gratuitas lo cual trajo consigo contratar con el gobierno de Alemania una misión de maestros de escuela, quienes tendrían a cargo la implementación de métodos pedagógicos modernos, lo cual aportaría en la calidad educativa en el país, partiendo de la premisa que la educación básica de Alemania para el año 1871 era concebida como una de las mejores del mundo. Sin embargo, este impulso llegó hasta 1880 en razón a una alianza que hubo entre el partido conservador y un sector del partido liberal, quienes se empeñaron en evitar la continuación de las reformas propuestas, oposición que toma mayor fuerza con la Constitución de 1886 retornando el encargo de la educación a la Iglesia Católica (Meisel, 2014).

Para los años 40, los prefectos apostólicos eran los encargados de la educación en toda la zona de Tierradentro: Páez e Inzá. Como toda esta zona del Cauca era una tierra de

misiones, a finales de los años 40 a través de monseñor Enrique Vallejo Bernal, prefecto apostólico de ese entonces, trajo a las Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena, más conocidas como las Hermanas Lauritas o Hermanas de la Madre Laura. Ellas fueron las encargadas de iniciar con una escuela rural internado llamada Escuela-Hogar, siendo esta la primera a nivel de Tierradentro, antecediendo incluso a la Normal Superior de Belalcázar.

Buscando alguna referencia sobre Monseñor Vallejo, la historia de los Misioneros Vicentinos en la zona del Cauca refiere que las hermanas llegaron a Guanacas el 4 de octubre de 1952 y sobre Vallejo refiere: “Su gran preocupación fue la dignificación del indígena y del campesino; entendió que para conseguirlo era preciso que se educara y desarrollara humanamente; por eso se entregó a la tarea de fortalecer la educación. Al terminar su trabajo Apostólico ya en Tierradentro había algo más de 100 escuelas con profesores eficientes” (García, 2017). Su labor de prefecto apostólico terminó en el año 1977.

Por otro lado, el pensamiento radical toma fuerza a principios de los años 50, en medio de diversas revoluciones que ocurrían en América Latina, pues para dicho momento Bolivia, Guatemala y Cuba estaban gestando procesos nacionalistas en defensa de libertades territoriales. No obstante, tan sólo Cuba lograría continuar con dicho proceso, convirtiéndose en referente de las luchas sociales que le dio paso al pensamiento izquierdista en Latinoamérica. Es a partir de ahí que varios países vieron la posibilidad de organizarse para liberarse de dictaduras que también estaban ocurriendo en este mismo periodo, las cuales estaban siendo respaldadas por el Gobierno de Estados Unidos, pues intentaban detener el avance del comunismo a través de golpes de estado realizados por las fuerzas armadas. A razón de esto, países como Guatemala, El Salvador, Chile, Brasil, Argentina fueron impactados con fuertes políticas de represión, las cuales trajeron consigo miles de víctimas que fueron desaparecidas y posteriormente torturadas.

Colombia en medio de este contexto, estaba atravesando una etapa de la historia que recibió como nombre La Violencia, la cual se da por disputas bipartidistas que trajeron consigo la realización de diferentes atentados que dejaron como resultados miles de muertes y despojos territoriales. Los campesinos fueron una de las poblaciones más afectadas, es por ello que deciden armarse para protegerse de ataques; por un lado los liberales empiezan a conformar milicias que se asumen desde el comunismo agrario, por lo

que se declaran en contra de las reformas estatales y empiezan a convertirse en zonas autónomas, es decir, al no sentirse representados por el Gobierno Nacional, instauran formas de organización acordes a sus necesidades, mientras por otro lado, los campesinos conservadores se organizaron a través de Autodefensas, las cuales simpatizaban con los pensamientos ultraderechistas.

Ahora bien, fue necesario que los partidos que mantenían la división política en el país, se reunieran para disminuir los efectos que estaba dejando los enfrentamientos armados, por lo cual se forma el Frente Nacional y conciertan la repartición del poder, además de negociar con los dos grupos campesinos para que entreguen las armas y se reincorporen a sus labores cotidianas, siendo este uno de los primeros momentos de negociación entre el gobierno y grupos al margen para lograr la paz; no obstante, ninguno de los bandos entrega las armas, pero se comprometen a parar los atentados, lo que genera una tensa calma en el país que tan solo dura hasta 1960, cuando uno de los líderes comunistas es asesinado con la ayuda de fuerzas militares del Estado. Esto desencadena en una retoma de las armas y establece la República de Marquetalia en donde se reunieron los campesinos liberales para establecer su postura de inconformidad frente a los hechos ocurridos. Marquetalia sería hostigada en 1964 por parte del Gobierno en su interés de disolver la violencia, sin embargo, produce el desplazamiento de estos campesinos armados hacia zonas montañosas, creando de esta manera las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) (Centro Nacional De Memoria Histórica, 2014).

Es así que el municipio de Inzá sería el primer territorio víctima de las tomas guerrilleras, pues el 17 de marzo de 1965 las FARC llegan a esta parte del país para dar a conocer su ideología comunista, no obstante, este discurso estuvo acompañado por la toma de una chiva en donde asesinaron aproximadamente a 16 personas, entre ellas religiosas y miembros del gobierno municipal. Leticia relata lo vivido en esta toma:

“[...] La primera vez que se entró la guerrilla a Inzá... cada vez que había un aniversario de las monjas ese día era mi cumpleaños, entonces ese cumpleaños para mí era traumático [...] ese día era acordándose de lo que había pasado: que ese día yo estaba enferma, que mi tía era toda nerviosa, que me había envuelto en una sábana, que se había ido para el colegio donde las monjas, porque supuestamente la guerrilla a las monjas no les hacía nada, me llevaron a mí para allá... [...] La única que se quedó ahí fue mi abuela y mi mamá, y los demás si se fueron, todo el mundo corrió para donde las monjas, otros para el

monte; empezaron las avionetas, ya miraban que Tirofijo y la guerrilla iba por el otro lado, y el ejército, entonces los muertos: mataron al tesorero, de la pirámide para abajo todos esos son muertos, por la entrada a la pirámide eso era lleno de cruces antes”.

Así mismo, otros actores políticos fueron llegando a la región, caso de ello el Movimiento 19 de Abril (M-19) quienes en su búsqueda por trasladar la lucha social de lo urbano a lo rural, se instalan en un primer momento en el departamento del Caquetá armando a los campesinos en su defensa por el territorio; luego empezaron a ocupar zonas en los departamentos del Cauca, Nariño, Huila y Tolima, con lo que fueron movilizando su modelo guevarista, el cual tenía un fuerte enfoque en el cambio social por medio de las armas (Peñaranda, 2015). De este modo, inciden en municipios como Inzá en donde dan a conocer sus propósitos y se instalan promoviendo sus ideologías, las cuales fueron acogidas por algunos campesinos, además de convertirse en aliados del Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL).

Ahora bien, el MAQL surge en 1984 debido a la desigualdad territorial presentada en el departamento del Cauca, en donde los grandes terratenientes estaban ocupando tierras ancestrales y otros movimientos insurgentes pretendían instalarse en sus resguardos, esto llevó a los indígenas a organizarse y formar lo que se conoce como el primer movimiento guerrillero indígena de Latinoamérica. Este actor político tenía como fundamento el multiculturalismo y el pensamiento comunista, marxista y leninista, por lo que acogían diversidad de posturas ideológicas y usaban las armas para la defensa del territorio, logrando incidir en el pensamiento de las poblaciones en que tenían presencia bajo el ideal de reivindicar los derechos sociales, políticos y económicos de sus comunidades. Los movimientos M-19 y MAQL se desmovilizan en 1991 bajo el compromiso de participar en la Asamblea Nacional Constituyente, la cual fue el preámbulo para promulgar la Constitución Política Colombiana de 1991 (Peñaranda, 2015).

Reanudando. El propósito de la Escuela-Hogar en palabras de los comuneros fue la de preparar a las mujeres para la vida, para trabajar en algo; doña María expresa que “la Escuela-Hogar era como para aprender uno a ser mujer de hogar, eso era lo que le enseñaban a uno: cocinar, bordar, todo lo del hogar... después de que uno hubiera hecho el tercero de primaria lo recibían allí, entonces hacía el quinto en la Escuela-Hogar”.

Dentro de las enseñanzas estuvo aprender a hacer ropa para bebé, reparar ropa en mal estado; aprender a cocinar preparando postres, rellenando gallinas, cerdos, preparando platos especiales en general; les enseñaban a cultivar frutas, hacer huertas caseras; aprendían manualidades como decorar copas, hacer cuadros con materiales naturales, decoraciones para fiestas; las hermanas les instruyen en la forma de organizar las camas, las habitaciones, en cómo administrar el hogar; les enseñaron también cómo trabajar la madera y hacer jabón.

Acercas de las instalaciones, los comuneros cuentan que allí habían construido años atrás un hospital para personas enfermas de lepra y tuberculosis, pero por una razón desconocida, el hospital nunca funcionó y estuvo en abandono durante varios años. A este respecto don Juvenal comenta: “habían hecho el edificio, pero no tenía puertas, no tenía nada, era así no más en obra negra, eso era monte toditico cuando las hermanas vinieron”. Fue a través de la iniciativa de los comuneros, las hermanas y el apoyo de monseñor Vallejo que arreglan el lugar y lo disponen para enseñar a los habitantes del municipio y mujeres de diversas zonas del país.

Al revisar los archivos en las instalaciones donde funcionó la escuela, encontramos que existieron a nivel nacional y se llamaban: Escuela-Hogar para Mujeres Campesinas. En un documento el cual no tenía hoja de portada, pero que evidencia un trabajo de investigación en que se dibuja a mano el mapa del municipio con sus veredas, revela una parte de la historia de los inicios de la escuela encontrando lo siguiente: “Cabe anotar que el motivo específico para que este local comience a desempeñarse como tal, fue el traslado de una Escuela-Hogar para campesinas de Cucutilla (Santander) el cual fue cerrado por no cumplir todos los requisitos. Cuando fue ocupado (Misioneras de la Madre Laura) y alumnas todavía no se había terminado y a la prefectura le correspondió su edificación y terminación”.

Otros documentos que se encuentran en el archivo de la Institución son los libros de calificaciones desde el año 1955 hasta el 2015. A continuación, ilustramos el formato sobre el cual se registraron las calificaciones de las alumnas de la escuela para el año 1955 y que evidencia las asignaturas que se impartían:

Tabla 1

Formato de calificaciones Escuela-Hogar 1955

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL							
Departamento de Educación Campesina							
ESCUELA HOGAR: para campesinas de Inzá (Guanacas)							
Calificaciones obtenidas por las alumnas del curso: Tercero durante el examen: Final verificado del 7 al 8 de diciembre de 1955							
NOMBRES	MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE	CIENCIAS NATURALES	ECONOMÍA DOMÉSTICA	AGRICULTURA	ACTIVIDADES VARIAS
	Aritmética	Religión e historia sagrada	Gramática	Botánica*	Nutrición y Preparación de Alimentos	Horticultura	Dibujo
	Geometría	Historia de Colombia	Ortografía y redacción	Zoología	Selección, Confección y Cuidado de la Ropa	Jardinería	Música y Canto
	Contabilidad Familiar	Geografía de Colombia	Lectura y Escritura	Fisiología y Puericultura	Trabajos Manuales e Industrias Regionales	Prácticas Zootécnicas*	Educación Física
		Instrucción Cívica		Higiene	Mejoramiento del Hogar		Orden y Aseo
		Urbanidad		Enfermería	Servicio Social		Conducta
							Aprovechamiento

Las asignaturas que aparecen con asterisco (*) no tenían notas registradas, por lo que se asume fueron contenidos que no dictaron, teniendo en cuenta que el curso tercero era el equivalente a quinto de primaria y por ello era el último grado que cursaban en la Escuela-Hogar.

Once años después, para el año de 1966 las asignaturas tuvieron las siguientes variaciones:

Tabla 2

Formato de calificaciones Escuela-Hogar 1966

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-DIVISIÓN EDUCACIÓN FEMENINA												
ESCUELA HOGAR CAMPESINA – INZA- CAUCA												
LIBRO DE CALIFICACIONES ANUALES												
ALUMNO: _____	CURSO: _____										AÑO DE _____	
ÁREAS	1er. mes	2º. mes	3er. mes	4º. mes	5º. mes	6º. mes	7º. Mes	8º. Mes	9º. Mes	10º. Mes	NOTA DEFINITIVA	OBSERVACIONES
EDUCACIÓN RELIGIOSA Y MORAL (Religión e Historia Sagrada)											Número	Letras
MATEMÁTICAS (Aritmética y Geometría)												
LENGUAJE (Lectura, escritura, vocabulario, Fraseología, Composición, Gramática, Ortografía)												
ESTUDIOS SOCIALES (Historia, Geografía, Civismo, Urbanidad, Cooperativismo)												
CIENCIAS NATURALES (Ciencias, Higiene, Prácticas Agropecuarias, Nociones de Física)												
ENFERMERÍA Y PUERICULTURA (Primeros Auxilios)												
EDUCACIÓN ESTÉTICA Y MANUAL (Música, Canto, Dibujo, Obras Manuales, Educación para el Hogar)												
EDUCACIÓN FÍSICA (Danzas, Gimnasia, Juegos Educativos)												
CONDUCTA												
FALTAS DE ASISTENCIA												

Visto desde la configuración de subjetividades, junto a las notas llama la atención las observaciones que las hermanas hacían en los formatos de calificaciones como se indica a continuación:

Tabla 3

Observaciones libro de calificaciones

Observaciones libros de calificaciones Escuela Hogar	
Para lo intelectual es mala.	Le falta esfuerzo personal para los estudios; ha compuesto un poco el genio.
En general le faltó esfuerzo.	Es inteligente pero le falta mucho estudio. Es desordenada y muy agria de carácter. Se contraría muy fácil. Le falta dominio personal.
Fue expulsada por mala conducta.	En 1969 asistió dos meses y luego se voló del internado.
No tiene capacidad para el estudio y el apego a su familia no le permite adaptarse al reglamento del internado.	Perdió la beca por faltas contra la moral. Se expulsó del plantel en los últimos días de noviembre.
Se afana mucho por el estudio y es responsable de sus deberes. Es de muy buena conducta, culta y delicada.	Tiene capacidades para el estudio pero le falta aplicación e interés en el cumplimiento de sus deberes escolares; es de carácter "fogoso" pero es respetuosa.
Es de muy buena conducta. Para el estudio no es muy capacitada pero se esfuerza mucho.	En 1969 salió a vacaciones de semana santa y no regresó
No tiene capacidad ninguna para el estudio; es muy altanera y grosera tanto con sus profesoras como con sus compañeras.	No se le dio diploma por mal comportamiento. Fue expulsada del plantel a fines del último mes por faltas repetidas contra la moral.

Es claro el énfasis que las hermanas hacían sobre el comportamiento, la moral, la capacidad intelectual y son escasas las apreciaciones a favor de las estudiantes. A este respecto, doña María expresa que la disciplina era dura, que los castigos eran reiterativos y había causa para justificarlos así no fueran relevantes. Los castigos consistían en permanecer arrodillada durante media mañana, comerse todo lo que en la clase de culinaria se echaba a perder por sobrepasar el tiempo de cocción, entre otros. Aunque a doña María le gustaba estudiar, la disciplina de las hermanas motivó su cambio de colegio para el internado de Promoción Social de Timbío Cauca.

En el caso de Doña Ismenia, para referirse al trato de algunas hermanas conversa que ellas eran exigentes, estrictas, que los castigos y las palabras eran fuertes, pero hubo momentos donde las estudiantes se revelaban como lo expresa a continuación: “[...] le dijimos a la hermana que tampoco, que no era justo un castigo de esos, porque nosotras nunca habíamos tenido esos castigos, ¡nooo esa hermanita no oía, era bravísima!”.

El comportamiento era una de las áreas principales dentro de las asignaturas y se impartía a través del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras de Manuel Antonio Carreño, libro que desde el año 1853 indicaba las pautas para comportarse en la escuela, la casa, el trabajo, en lugares públicos, entre otros. Doña Ismenia al respecto relata: “otra cosa que enseñaban ellas (yo no sé en este tiempo como llamará) era urbanidad, a nosotros nos decían la urbanidad y eso era ¡mejor dicho! el manejo de uno y el manejo de los hijos, enseñarles a que fueran buenas personas, que no fueran groseros, todo eso así, era lo que las hermanas nos enseñaban a nosotras, y si la urbanidad, ella a toda hora era: la urbanidad, la urbanidad y a uno se le grababa eso (risas)”.

Otra de las áreas importantes era la fe y la religión. Madrugaban a rezar y la oración era el primer momento antes de iniciar la clase y al finalizar la jornada escolar; les orientaban en la fe católica y la manera como ésta debía ser en la crianza de los hijos. El internado tenía capilla la cual fue construida en piedra por la comunidad, por lo que los domingos las estudiantes que pertenecían a la vereda tenían la oportunidad de ver a sus familiares, pues, aunque vivieran “en la gotera del colegio” como dice doña María, todas debían vivir internas allí.

Dentro de las dinámicas del internado, se observa que la relación con el tiempo era muy marcada por las tareas que debían asumir las internas, especialmente las que estaban

cursando el último grado. Doña Ismenia nos comparte lo siguiente: “A nosotras nos tocaba levantarnos a las 4 de la mañana, hacer desayuno como pa’ 70 que éramos, y eso mejor dicho era a la carrera, y éramos apenas tres y una [hermana] era la que dirigía. Como en ese tiempo no teníamos ni acueducto, no teníamos agua ahí en el colegio, nos madrugaban a las cinco de la mañana al río, nos tirábamos a ese río a nadar, a pasarnos de un lado pal otro y fría esa agua y salíamos de ahí, nos secábamos y nos vestíamos y corra porque nos tocaba mejor dicho antes de las 8 ya teníamos que ver desayunado, ver hecho aseo de toda la casa, aseo de baños, ¡ah! y las que les tocaba la cocina por la noche recibía la despensa. Había una hermana que dirigía allá y recibía el menú: entréguele tanto y tanto y tanto y todo tenía que ir mejor dicho, salir a la perfección y la que llevaba más tiempo, porque en ese tiempo era: primero, segundo y tercero. Las de primerito no tenían tanta responsabilidad, las de segundo, pero las de tercero que ya éramos, nos decían que teníamos el patio y ahí sí nos tocaba a nosotras la responsabilidad de todo, y era las que nos tocaba que dirigir el desayuno, el almuerzo y la comida. Claro que ella nos decía: para el desayuno tal cosa, para el almuerzo tal otra y para eso, pero pues tocaba el sazón, el sazón ¡oiga! y entregar eso mejor dicho, antes de las once para que repartieran, para que llevaran al comedor y repartieran la comida, o sea que nos tocaba que movernos. El día que le tocaba a uno la cocina (era un sólo día), ese día no estudia, nada. Que nos castigaran por algo, por equis cosa que no hubiera salido bien, castigaban uno o dos días y a veces toda la semana, dejarnos cocinar toda la semana, entonces ¡dígame!, uno se atrasaba y le tocaba a uno por la noche mejor dicho decirle a las compañeras, ayudarse porque qué más, uno le tocaba que mirar bien bonito a todo eso porque uno era el perjudicado”.

Es preciso decir que aunque la educación impartida tuvo exigencias, también la comunidad reconoce que todo lo que aprendieron les sirvió mucho para la vida: En las hermanas ven el progreso y la civilización como dice don Juvenal: “A no pues principiando, la civilización como digo, con ese modo de ser de ellas de enseñar, de educar, de todo eso ya la gente, los que eran más cerrados ya fueron cediendo poco a poco, ya fue cambiando, ya no quedó la misma cosa de Guanacas, en ese tiempo no había civilización eso era complicado”. Ellos expresan que mucho de lo que es Guanacas, se lo agradecen a las hermanas. Las fechas decembrinas eran la oportunidad para convocar a toda la vereda y zonas aledañas para compartir comida, regalos, para conversar y a varias de ellas se las recuerda con cariño como expresa don Tiberio en la reunión que hicimos con varios comuneros de la vereda donde miramos algunas fotos: “la hermana [Margarita] Wilches era

muy dinámica, muy alegre, ella nos dejó muchos recuerdos, muy emprendedora, muy apreciable, se hizo querer”.

Doña María al respecto conversa: “ya empezaron a venir ellas con la mesa, nos atraían, nos daban pasabocas, nos daban café, iba mucha gente allí, a jugar, esos nos ponían a una cosa y a otra, muy rico pasábamos con ellas y por eso la gente se reunía mucho ahí”. Cuando las hermanas se fueron a mediados del año 2000 fue sentida su partida: “uno bajaba a misa y ya no estaban, o se encontraba la iglesia cerrada; ya no salían como a atenderlo a uno, porque las Lauritas salían y conversaban con uno hasta que era la hora de la misa; salía de misa y lo despedían”.

Leticia hizo parte de la primera promoción de egresados como promotores sociales en 1981, por lo que a su vez hizo parte de la transición entre la Escuela-Hogar y la Promoción Social. Sobre sus recuerdos hacia las hermanas comenta: “La primera profesora fue la hermana Aracely, yo no recuerdo tener un mal momento con ella, por eso todo maravilloso que hasta ahora lo tengo así clarito, ella se acordaba de mis cumpleaños, ella siempre me regalaba un muñeco o algo así, yo no sé si era de mis tantos cumpleaños o era de uno solo, pero yo me acuerdo que ella me daba cosas”.

Teniendo en cuenta que estas escuelas funcionaron en varias zonas del país, dejaremos en este punto las conversaciones con la memoria viva de la vereda, para adentrarnos en esta otra historia, la de carácter oficial.

En la revisión del archivo del colegio de Guanacas y Timbío encontramos que a nivel nacional, Guanacas fue una de las 30 zonas rurales en el país en las cuales fueron implementadas las Escuelas Hogar para Mujeres Campesinas, estas tenían como finalidad dar una formación adecuada a las jóvenes campesinas que les permitieran desempeñarse mejor en el hogar, incidiendo en el nivel de vida de la familia y la comunidad; estas instituciones iniciaron su funcionamiento en el año 1947 y fueron reglamentadas por el Decreto No. 1760 del 24 de junio de 1955 y la Resolución No. 2638 del mismo año.

La modalidad era de internado, las estudiantes debían tener entre 14 y 20 años y contar con mínimo segundo año de primaria, de tal modo que en la escuela estudiaban por tres años más y obtenían su certificación como Educadora Social Rural (Ministerio de Educación Nacional, 1955). El sostenimiento lo garantizaba la Nación, el Departamento, el Municipio, la Parroquia o entidades semioficiales y privadas.

El propósito de estas escuelas era formar vocacionalmente para el trabajo productivo en el hogar, desde ser buena ama de casa hasta poder dedicarse a pequeñas industrias que generaran ingresos económicos sin salir de ésta (Ministerio de Educación Nacional, 1986). Aunque lo que se proponía el Gobierno Nacional con este tipo de educación era evitar que las mujeres se tuvieran que desprender de su medio y así mismo contrarrestar la migración a otras zonas del país, especialmente a las ciudades debido a la violencia bipartidista de ese entonces, muchas de las estudiantes que llegaron a Guanacas venían de departamentos como Chocó, Huila, Nariño, Norte de Santander, Tolima, entre otros.

A este respecto cuenta doña Ismenia: “Mis tías las que vivían por allá cerca de Popayán figúrese que venían hasta acá³ y venía mucha gente a estudiar acá, venían de toda parte: del Chocó, de Nátaga, de Garzón, de Cali también mandaron unas, así de varias partes; también de aquí de Tierradentro pues mejor dicho eso era mucha la gente que había ahí, sobre todo la gente indígena, eso de por allá de Calderas, esa gente venía hablando lengua y uno ¡dígame! sin saber qué era lo que le decían a uno y era que allá en Calderas también habían monjitas. En ese tiempo había monjas en Calderas, en Santa Rosa y aquí, tres, entonces las de Calderas, las muchachas de allá las mandaban a que estudiaran acá”.

Por tal razón, la Escuela-Hogar puede tener dos interpretaciones de acuerdo con Helg (1987): diseñada con el fin de contrarrestar la migración generada por la violencia bipartidista y, por otro lado, como una estrategia para hacer que cada uno se mantuviera en su lugar de origen: los campesinos en el campo, las mujeres en el hogar, los obreros en las profesiones manuales, las clases dirigentes en el poder.

Además de la formación a las mujeres campesinas, Ávila y Pineda (1981) describen que se ofrecían cursos para la comunidad campesina en general donde veían contenidos como: nociones sobre mejoramiento del hogar, higiene en la vivienda, pequeñas industrias, educación cívica, música y folclor. Por lo anterior, las docentes que impartieron los contenidos de educación fundamental debían tener formación de la Escuela Superior de Orientación rural; para quienes estuvieran en la enseñanza primaria debían ser graduadas de la Escuela Normal y las profesoras de taller debían ser egresadas de los Institutos Politécnicos Superiores.

³ La distancia entre la ciudad de Popayán y la vereda de Guanacas en Inzá es de 101.1 km, pero por las malas condiciones de la vía, el tiempo de llegada está entre cuatro y seis horas.

De manera paralela a las Escuelas-Hogar, se desarrolla a nivel nacional también por iniciativa de la iglesia católica con Monseñor José Joaquín Salcedo Marín, las Escuelas Radiofónicas en el año 1947, iniciativa también conocida como Radio Sutatenza, proyecto que tuvo como propósito “disminuir las abismales distancias entre la calidad de vida rural y la urbana a través de la educación, a distancia, en nociones básicas” (Proyectos Especiales Banco de la República, 2017). Para ese entonces el analfabetismo en las zonas rurales era de más del 65%, por lo que Monseñor Salcedo tuvo como objetivo mejorar la condiciones de vida de los campesinos.

Para el caso de Guanacas, don Juvenal hizo parte de la formación de las Escuelas Radiofónicas, recordando que las huertas caseras eran promovidas por Radio Sutatenza a través de los libros de la biblioteca del Campesino. Así mismo, desde las Escuelas radiofónicas se promovió la conformación de las Juntas de Acción Comunal, ejercicio que fortaleció la gestión comunitaria.

Emanuel al respecto comenta: “aquí en los años 50 vino un proceso también liderado por la iglesia de lo que se llamó la Acción Cultural Popular, la ACPO, acá fue súper fuerte entonces en esa misma línea todo va entrelazado. Aquí las Juntas de Acción Comunal han sido fuertes y tienen bastante autoridad al interior de las veredas. En la mitad del último siglo las Juntas de Acción Comunal han jugado un papel muy importante en la organización y siguen siendo la instancia de autoridad, entendida como ese ejercicio legítimo de tomar decisiones, de liderazgo, no la autoridad como un poder coercitivo, la autoridad como un escenario legítimo”.

En ese mismo proceso, se observa que la ACPO hacía formación de líderes para que convocaran desde sus comunidades a los campesinos a escuchar las clases, de este ejercicio hizo parte don José compartiendo lo siguiente: “Nos llevó un padrecito que estuvo aquí en el colegio, el Padre Osa nos llevó a dos en el año 57, nos llevó en avión de Neiva a Bogotá, de allí a Boyacá, a Sutatenza. Pues uno inocentote no sabía qué era eso, y uno como siempre va como le dijera, como bobo, uno metido a la montaña se puede decir, eso es maluco, da pena contar, pero las cosas son así y cuando llegamos a Sutatenza, unos salones bien buenos, unos muchachos que estaban allá, el Instituto Masculino se llamaba allá y hay Instituto Femenino también; allá ya nos agarraron y ya empezó uno a despejar la mente más. Allá nos tuvieron como cuatro meses me parece, allá nos enseñaron a hacer huerta casera, a sembrar, a la lectura, bueno mucha cosa. Después tenía uno que venir de allá y

tenía que venir a enseñar acá, le daban un radio, por medio de ese radio ahí llegaban las clases, daban todo, entonces ya poco a poco fue la civilización, ya poco a poco fue aumentando”. Para ese entonces, don José tenía entre 15 y 16 años.

Emanuel explica que en principio la educación estuvo muy de lado de la iglesia, pero que ya después ha tomado otro matiz, un poco en la medida en que las nuevas generaciones empezaron a hacer una reflexión sobre el papel del Estado, de las comunidades rurales, en general una reflexión interna, y el que podían tener las Juntas de Acción Comunal y la importancia de la unidad, de la organización, es un proceso que se ha dado paulatinamente.

Es de aclarar que para este momento de la historia la ruralidad estaba en un significativo abandono estatal, pues el Estado a través de la Ley 200 de 1936 (Ley de Tierras) promovió la privatización y colonización de grandes extensiones de territorio, generando mayor desigualdad social a nivel de salud, vivienda, trabajo y educación, lo que influyó en la necesidad de capacitar a campesinos e indígenas para disminuir tal inequidad y lograr satisfacer por lo menos las necesidades básicas, sin embargo, dicha propuesta no logró esto y motivó el desplazamiento de miles de personas a zonas urbanas en búsqueda de un mejor vivir.

Es así que el antecedente en la educación de los comuneros de Guanacas tiene un lugar importante en la formación que los adultos impartieron en sus hijos en relación con el trabajo comunitario, con la participación en las Juntas de Acción Comunal y en general de toda la familia en la vida comunitaria, reflexionado en palabras de Mario: “Uno es como toda esa herencia que se ha traído del trabajo comunitario, quizá también por la poca intervención del Estado Colombiano, y que casi la mayoría de edificaciones y programas y cosas las ha impulsado la organización comunitaria, entonces por ejemplo el colegio, siempre han sido las Asociaciones de Padres de Familia las que han estado haciendo cosas y lógicamente a través de bazares, a través de trabajos comunitarios como una forma de poder avanzar en las distintas necesidades que tenían algunas comunidades, entonces ha sido como esa herencia de que para las cosas colectivas, más como para atender los servicios públicos pues se necesitaba organizar la comunidad para eso. Entonces desde ahí digamos que empiezan a imprimirse esos valores comunitarios de autogestión y de poder atender como estos servicios que el Estado queda corto y le toca a la misma gente”.

La Escuela-Hogar en la vereda de Guanacas funciona hasta el año 1971 aproximadamente y pasó a llamarse de tres formas distintas entre los años 1971 y 1976, de acuerdo con lo revisado en el archivo de la Institución: Escuela Rural Mixta de Guanacas, Escuela Primaria Tierras Blancas Guanacas y Escuela Madre Laura de Guanacas. De todas maneras, este cambio trae consigo la posibilidad de ofrecer educación mixta y dar inicio al nivel de bachillerato. Las asignaturas se mantienen en relación con el cambio que se dio en 1966.

Tercer Momento: De la Escuela-Hogar a la Promoción Social.

La Promoción Social “[...] era bachillerato y era algo parecido con la Escuela-Hogar porque les enseñaban a bordar, carpintería, ir a coger café, era algo parecido, los proyectos...” doña María, comunera de Guanacas.

Cada una de las historias de la Escuela-Hogar compartida por los comuneros, guarda una relación cercana con el cambio que tuvo la escuela, pues en el año 1977 pasa a llamarse: Instituto Nacional de Promoción Social, de Inzá-Guanacas. Esta es una etapa que corresponde con la formación de Leticia, Emanuel, Mario, Ligia, Susana, Egan, Geidy y demás líderes de la vereda. Don Mauricio comenta al respecto: “las hermanas y los padres de familia viendo de que había localización y logística entonces lo elevaron a colegio, entonces fue Instituto de Promoción Social y ese colegio formó una cantidad de muchachos buenísimos, entre esos surgieron alcaldes, muchas personas estudiaron y trabajaron por fuera en buenos puestos, porque tuvieron muy buenos profesores y de esos salieron Emanuel, Mario, Geidy”.

Dice Emanuel: “en buena hora digamos, y ahí si mirar un poco como el papel de la iglesia católica que crea acá una institución como de oficios en los años 50 del siglo pasado y después se convirtió en una institución educativa con una modalidad muy interesante que se llama promoción social. Su énfasis es trabajo con la comunidad, que es trabajo social digamos hoy en día y eso hizo que al vivir aquí y el colegio estar aquí, tuviéramos la facilidad pues porque nuestros padres por sus condiciones económicas muy difícil nos hubieran podido enviar a otras partes del municipio o del departamento a estudiar, porque no había los recursos, entonces teniendo esa institución aquí pudimos estudiar y seguir con el bachillerato y graduarnos de promotores sociales, o sea bachiller en promoción social”.

En la verificación de los libros de calificaciones de la Institución, los contenidos que se impartían tanto a nivel de asignaturas básicas, como los contenidos del enfoque en promoción social para el año 1977 y que se mantuvieron hasta el año 1984 fueron los siguientes:

Tabla 4

Formato de calificaciones de Instituto Nacional de Promoción Social 1977

INSTITUTO DE PROMOCION SOCIAL, 1977													
Nombre del alumno:	Curso:										Año 1977		
ASIGNATURAS	1er. mes	2°. mes	3er. mes	4°. mes	5°. mes	6°. mes	7°. mes	8°. mes	9°. mes	10°. mes	NOTA DEFINITIVA	OBSERVACIONES	
Educación ética, moral y religiosa											Núm	Letra	
Historia de Colombia, de América, Universal											ero		
Historia de Colombia y Educación Cívica													
Geografía de Colombia, de América y Universal													
Geografía Económica de Colombia													
Español, Inglés													
Ciencias Naturales													
Biología Integrada													
Aritmética y Geometría													
Algebra y geometría													
Educación Física													
Prácticas de Recreación en la Comunidad													
Educación Estética: Dibujo y Caligrafía													
Educación Musical													
Manualidades y Artes Industriales													
Proyectos Agropecuarios Dirigidos y Supervisados													
Administración del Hogar													
Nutrición y Alimentación													
Educación Sanitaria													
Organizaciones Juveniles													
Técnicas de Promoción de la Comunidad													
Comportamiento, Disciplina													

Para el año de 1985, hay una variación importante en las asignaturas, sin embargo las que corresponden con el enfoque no sufren muchas variaciones:

Tabla 5

Formato de calificaciones de Instituto Nacional de Promoción Social 1985

Alumno: _____ Grado: _____ Año 1985		CALIFICACIONES				PORCENTAJES				DEFINITIVA			
Matrícula: _____ Folio: _____		I.H	1	2	3	4	10	20	30	40	Nos.	Letras	Inasistencias
AREAS							%	%	%	%			
Básica secundaria y media Vocacional													
Matemáticas (Aritmética y Geometría)													
Educación Religiosa y Moral													
Filosofía													
Ciencias Sociales (Historia Universal, Geografía Universal, Educación para la Democracia, la Paz y la Vida Social, Comportamiento y Salud)													
Español y Literatura													
Idioma Extranjero (Inglés)													
Educación Estética (Música)													
Educación Física, Recreación y Deportes													
Vocacionales y Técnicas:													
Técnica Promoción de la Comunidad													
Administración del Hogar													
Educación Sanitaria													
Proyectos Agropecuarios Dirigidos y Supervisados													
Manualidades													
Disciplina													
Conducta													

Es preciso anotar que los cambios en la educación de Guanacas corresponden con las normas que a nivel nacional se expidieron al respecto. El Decreto No. 045 del 11 de enero de 1962 definió el ciclo básico en donde se indicó el plan de estudios y los calendarios A y B para las respectivas evaluaciones escolares. En esta nueva etapa de enseñanza media, la educación era mixta y las asignaturas que tienen el énfasis son artes industriales y conocimientos para el hogar, desde las cuales aprendían sobre mecanografía, radio, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios (Ávila y Pineda, 1981) entre otros, siendo las instituciones libres de elegir de acuerdo con las necesidades locales.

Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional (1986) en el año 1968, establece la enseñanza media diversificada a través de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) mediante Decreto No. 1962 del 20 de noviembre de ese año, proponiendo al alumno como centro del proceso de formación y no el plan de estudios, donde su actitud y aptitudes a desarrollar fueran acordes con los cambios continuos y los avances de la ciencia y donde la institución debía ser centro de la comunidad, por y para la misma.

Entre el año 1966 y 1970, las políticas educativas tuvieron como objeto ampliar la cobertura especialmente en las poblaciones menos favorecidas, integrando el sistema educativo a las realidades y necesidades del país, de tal modo que conllevaran al desarrollo integral y el cambio social formando de este modo al ciudadano.

De allí, en el año 1974 mediante Resolución No. 4782 se crean los Institutos Nacionales de Promoción Social los cuales fueron acogidos por las Escuelas-Hogar. Estos institutos proponen “la formación de personas que procuren elevar su nivel de vida, lleven a cabo acciones en mejora de los servicios para la comunidad, desarrollar el espíritu de colaboración social, con el fin de estimular cambios en la mentalidad de los miembros de la sociedad y lograr su desarrollo integral” (Ministerio de Educación Nacional, 1986, p. 11).

Dentro de los objetivos de la promoción social está: lograr que el alumno sea un miembro activo de la comunidad, que desarrolle habilidades en salud, vivienda, y servicios sociales en general; que favorezca el desarrollo económico de su entorno y que ello incida en su mejoramiento de vida, en las posibilidades de consumo, de ahorro y previsión para el futuro.

Desde la interpretación local, Emanuel explica que en la promoción social: “Básicamente teníamos que enseñar lo que habíamos aprendido: organizar la comunidad, a trabajar las huertas caseras, a organizar eventos, ayudar a la junta, eso era lo que hacíamos nosotros, se hacían jornadas culturales donde se llevaba a la comunidad a participar: danzas, teatro, exposiciones culinarias, artesanales, le enseñaban a uno carpintería, a las mujeres les enseñaban tejidos y cómo sembrar. Es la única institución en el municipio que tiene esa modalidad y es muy buena, y de aquí han salido buenos líderes”.

Leticia, de quien ya habíamos dicho fue una de las primeras egresadas de promoción social conversaba que la promoción social “era eso, poder contribuir desde nuestro conocimiento, desde lo que nosotros aprendíamos, porque en el colegio aprendíamos proyectos productivos, aprendíamos arte, gastronomía, modistería, era el mejoramiento de la comunidad, nos enseñaban todo eso y eso teníamos que irlo a practicar allá, entonces se formaban los grupos en las comunidades: ¿Qué se le quiere mejorar? que la vivienda, ¿que no saben leer?, entonces alfabetización; eran los días lunes que nosotros íbamos, todos los lunes nos íbamos a eso”.

Dentro de los libros encontrados en la biblioteca escolar del Instituto de Promoción Social de Timbío, los cuales contienen la reforma que se hizo al enfoque de Promoción Social, revelan que las asignaturas propuestas por esta modalidad fueron (Ministerio de educación Nacional (1986): técnicas de promoción de la comunidad, educación sanitaria, nutrición, manualidades y artes industriales, administración del hogar, proyectos supervisados y dirigidos, organizaciones juveniles y sociología rural.

Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional (1986) expide la Resolución No.293 del 26 de enero de 1978, donde establece el plan de estudios el cual se divide en dos periodos: los grados sexto y séptimo deben enfocarse en la exploración vocacional y en los grados de octavo y noveno debe orientarse hacia la iniciación vocacional. La exploración vocacional busca descubrir las aptitudes e intereses a través de actividades psicomotoras y en la iniciación vocacional los estudiantes tienen dos opciones: continuar sus estudios o vincularse a la vida laboral.

A este respecto, el contacto con las comunidades permitía identificar que las condiciones propias podían llegar a ser mejores que las de algunas familias de las veredas quienes vivían en condiciones precarias, pero era también un ejercicio de reconocimiento vocacional como lo expresa Leticia: “uno mirar las comunidades cómo vivían, uno pensaba que uno era pobre, que las condiciones de uno eran difíciles y uno miraba que otros vivían condiciones peores, más infrahumanas, donde su vivienda les entraba el frío, que tenían tuberculosis, que uno iba allá y estaba que se les caía la casa, que el aseo, todas esas cosas, no pues ¡uno está bien! Mirar la vida de uno con las otras, yo creo que desde ahí se me crea esa sensibilidad humana hacia trabajar desde lo social y seguir trabajando por los demás y pues también eso se aprende desde la casa, yo creo que eso se lo aprendí a la abuela también y de pronto a mi papá”.

En el año 1984 a través del Decreto 1002, en el cual establecen el plan de estudios para todos los niveles de educación formal en el país, se deroga el artículo 12 del Decreto 1419 de 1978 donde indica que los planteles educativos debían ofrecer mínimo dos tipos de bachillerato llamado también educación diversificada. Este cambio permite que los planes de estudio tengan áreas comunes a la formación en general y áreas propias que se ajusten a las realidades de contexto, a la solución de problemas locales de manera creativa y crítica, y desarrollar habilidades básicas que le permitan al alumno desenvolverse laboralmente y con posibilidad de continuar con estudios superiores (Ministerio de Educación Nacional, 1986).

De este modo, se busca la formación de promotores sociales conscientes y comprometidos en la transformación y promoción de la comunidad.

Teniendo en cuenta que los currículos eran diversos en la medida que se ajustaban a las realidades contextuales donde funcionaban los Institutos de Promoción Social, no había un marco general que fuera común a estas instituciones, lo cual generaba dificultades a los estudiantes especialmente en la presentación de las pruebas de estado ICFES, o en los casos en que los estudiantes deseaban pasar de una institución a otra que tuviera el mismo enfoque. Por lo anterior, en 1986 se hace un primer ejercicio de marco teórico donde definen lo que significa la promoción social o de la comunidad con el fin de dar un criterio unificado para esta modalidad.

Resultado de ese ejercicio lleva a definir la promoción de la comunidad como “el proceso por medio del cual un grupo humano determinado va logrando el mejoramiento de este en los diferentes aspectos de la vida humana, personal y comunitaria, a partir de sus propias necesidades e intereses, con la participación activa y organizada de los mismos integrantes de la comunidad y contando con los recursos adecuados” (Ministerio de Educación Nacional, 1986, p. 23).

Lo anterior contempló objetivos relacionados con (Ministerio de Educación Nacional, 1986): proporcionar bases ofreciendo principios, técnicas y métodos para analizar necesidades, problemas y aspiraciones de la comunidad para generar cambios; desarrollar capacidad de análisis para comprender procesos socio-políticos, culturales, y económicos del país para adecuar el trabajo a la realidad; desarrollar capacidad de organización, espíritu crítico y compromiso social frente a lo local, regional, nacional e internacional, para aportar a su transformación; promover metodologías participativas (IAP); desarrollar espíritu de solidaridad, conciencia social, responsabilidad de servicio a la comunidad; desarrollar actitudes y habilidades para trabajar y participar en el desarrollo social, con valores éticos y cívicos así como hacer un uso racional de los recursos a partir de ejecución de proyectos que generen bienes o servicios de utilidad; motivar para continuar con la formación necesaria para aportar en la mejora de condiciones de vida.

Es así como la educación va aumentando su nivel de instrucción, de tal manera que la educación primaria buscaba enseñar lo mínimo para hacer un buen trabajo a nivel local (rural) y la secundaria surge como la posibilidad de acceder al mundo laboral en el marco

del desarrollo económico del país (urbana). Esto último origina varios enfoques en la educación secundaria con el fin de dar alcance a las necesidades del mercado creando varias tipologías: comercial, agrícola, industrial, pedagógica y de promoción social (Organización de los Estados Iberoamericanos, 1993).

Un ejemplo sobre el impacto del desarrollo económico en la ruralidad es la experiencia de explotación de la tierra en el departamento de Córdoba referido en el trabajo de investigación: *Caminos Condenados* de la geógrafa Diana Ojeda y el Centro de Estudios en Ecología Política, donde evidencia la manera como se ve reflejado el despojo en los Montes de María, a través de la siembra de palma de aceite y cómo ésta altera el acceso al agua, cómo modifica los tiempos de desplazamiento alargando las distancias; la afectación en las costumbres, los tiempos y el acceso a la educación por los efectos del latifundismo generado por la compra de terrenos o provocado por el desplazamiento forzado, todo ello como complejidades que se dan en el marco del posconflicto.

Retomando. Acerca de la administración de los Institutos, inicialmente quienes lo tenían a cargo eran las Hermanas Lauritas pero posteriormente y por la connotación del colegio al ser nacional, El Ministerio de Educación desde Bogotá fue la entidad que contrató e hizo los nombramientos de planta docente. Por esa razón llegaron a Guanacas profesores de varias regiones y departamentos del país: de la Costa, de Chocó, de Norte de Santander, de Pasto, del Eje Cafetero, entre otros.

Este tipo de interculturalidad entre quienes eran docentes y estudiantes internas que también venían de diferentes regiones del país, más las concepciones instauradas desde la Escuela-Hogar con las hermanas, llevó a incidir de manera significativa en las formas de ser, de pensar y de actuar. Por ejemplo, Leticia cuenta que el profesor Rosero quien era de Pasto y egresado de la Universidad de Nariño, fue una persona clave para ser lo que es ella: “yo me acuerdo que él hablaba esa contradicción del tema de la vida, que el origen del hombre; era una contradicción que el padre a uno le estuviera diciendo una cosa, que las monjas estuvieran diciendo otra, entonces yo como que me inclinaba más por lo que me decía el profe, y desde ahí yo casi no, a misa yo iba, uno se aprende la misa, me la sé de pe a pa, como se maneja la biblia porque eso nos enseñaban, pero yo no era muy rezandera, y a las monjas les gustaba eso que fuéramos rezanderas que fuéramos no sé qué, entonces yo no era de ese tipo de personas, de pronto por la misma formación que estaba recibiendo”.

Mario comenta que aunque él sólo estudió dos años en el Instituto Nacional de Promoción Social, allí hubo docentes muy particulares: “hubo varios docentes que yo creo eran de universidad pública, no tan dogmáticos con la religión, entonces eran más revolucionarios, tenían su tinte, entonces muchos les copiaron esa parte, más críticos, eso incidió mucho también creo yo. Estaba el profesor Segundo Cañar, era muy crítico haciendo el análisis de lo que pasaba, entonces ponían a leer *Las venas abiertas de América Latina*, cosas de esas; lógicamente además de que eran muy rigurosos en los análisis que había que hacer; había como de todo”.

Estando en la búsqueda documental acerca de la Promoción Social, en vista de que el colegio en Guanacas no contaba con más información al respecto, decidimos emprender el viaje hacia la vereda Hato Viejo en el municipio de Timbío, Cauca. Allí se encuentra el Instituto de Promoción Social conocido también como ISPROSOCIAL. Tuvimos la oportunidad de entrevistar a Aura, quien trabajó desde el año 1983 y durante 13 años como profesora de nutrición y culinaria en Guanacas. Nos cuenta que cuando ella recién llegó, el papá iba a verla pues ella, al igual que las estudiantes, vivía interna.

Josefa trabaja en el Instituto de Promoción Social desde comienzos de los años 80 y es la encargada de los servicios generales. Ella era quien preparaba los alimentos para las estudiantes internas y para los profesores que vivían allí porque “los docentes vivían internos aquí, aquí nadie se iba, los únicos que se iban para las casas eran los varones hombres porque no había hospedaje para ellos, entonces ellos se quedaban aquí donde doña Magola o en las casas más cerquita, caso del profesor Rosero, el profesor Iles, el profesor Laureano”.

La profesora Rosa también guarda gratos recuerdos de las hermanas, particularmente de la hermana Laurita quien tenía a cargo el enfoque del Instituto. Dice que gracias a ella aprendió sobre comunidad y muchas cosas más, que si no hubiese sido por ella, el mundo se le hubiera hecho grandísimo pues tenía 22 años y era su primer trabajo como docente. Aura es de Guaitarilla, Nariño, egresada de la Universidad Mariana de Pasto como Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Económico Familiares. Desafortunadamente tuvo que solicitar traslado de Guanacas hacía Timbío debido al secuestro de su esposo.

Después de haber conocido un poco sobre la experiencia de la promoción social en Timbío, nos dirigimos hacia Popayán, a la casa de retiro de las Hermanas Lauritas con el fin de entrevistar a la hermana Laurita, una mujer de 91 años y quien para fortuna de esta investigación tiene una lucidez genial. Este contacto lo agradecemos a Aura.

“Y es que eso es la promoción social, la promoción de comunidades: ver qué tiene la comunidad y ver cómo aprovechan esos recursos”. Hermana Laurita, religiosa y docente.

La hermana Laurita fue la encargada de liderar el enfoque de promoción social entre el año 1980 hasta 1995 en Guanacas. Es nacida en Risaralda, en donde se graduó como profesora rural y se vincula a la comunidad de religiosas de la Madre Laura a los 16 años, a quien conoce personalmente siendo su enfermera. Durante este tiempo ella estudia en la Normal Superior de Medellín y cuando termina el noviciado a los 17 años, se gradúa como directora de escuela.

En el año 1948 es trasladada para Ecuador, porque “nos mandaban para los lugares donde había necesidad. Yo estuve donde termina la Cordillera Occidental y empieza a descender para ir hacia la costa [Quinindé, Esmeraldas]. Mucha gente de Guayaquil iba a nuestro colegio, yo llegué directo a un colegio de bachillerato. En Ecuador hice tres carreras: primero, trabajo social; una tecnología de tres años, luego empecé psicología. Estuve dos años, pero me tuvieron que cambiar porque me necesitaban para la fundación de un colegio en la costa, entonces yo me fui y allá no estaba esa facultad, entonces me dijeron que estudiara Trabajo Social y que las materias afines me las validaban. Me animaron y me ofrecieron ayuda entonces me metí ahí. Estudié Trabajo Social y me licencié en la Universidad de Rocafuerte [Sede Portoviejo]. Allá [en la costa] empecé enfermería, con énfasis en obstetricia. Eso me sirvió mucho para la misión. Porque como a mí me tocaba trabajar en la selva... Por allá no había quién atendiera a la gente. Uno allá para la gente era médico, era todo. Muy bonito”.

Posteriormente, a sus 52 años vuelve nuevamente a Colombia. La razón por la cual regresa es debido a que el colegio en Guanacas ya había recibido la aprobación para su nueva modalidad y exigían tener a una persona con formación en Trabajo Social, pero dentro de la comunidad que estaba aquí en el país no había ninguna hermana con ese

enfoque, “entonces fueron a buscar a Ecuador y nos hicieron la propuesta a varias, muchas hermanas no quisieron venir, pero yo sí”.

El perfil de la hermana Laurita era el más idóneo debido a que en Ecuador entre otras cosas, era profesora de bachillerato y como era un colegio de promoción social, ella dictaba técnicas de trabajo social. El primer trabajo que lidera en Guanacas fue el de hacer diagnósticos de la comunidad con apoyo de los estudiantes de últimos grados, lo cual resultó siendo un trabajo de investigación, pues desde el Ministerio de Educación los visitaban para verificar la manera como se iba a desarrollar el enfoque y si cumplían con todo, les daban aval por diez años. Ella tuvo a cargo todas las áreas técnicas: salud, sociología rural aplicada, elaboración de proyectos: “proyectos de acuerdo a las necesidades de las veredas, eso es lo que hace que la gente cambie: proyectos de huertas caseras, proyecto de jabón, proyecto de útiles de aseo, proyecto de...” y coordinaba las prácticas. Durante el tiempo que vivió en Guanacas, estudió la Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas en la Universidad Santo Tomás.

Ella cuenta: “Tocaba empezar con la experiencia dentro del plantel para poder luego llevarlo a la comunidad. Los proyectos demostrativos funcionaban dentro del colegio. Trabajan alumnos y profesores. Todos trabajábamos y cosechábamos también. Teníamos tres estanques de peces por ejemplo, uno era de los profesores. Pero había que trabajar, darles alimento y seguir las técnicas para mantener unos peces buenos hasta llegar a cosechar. Luego había que volver a empezar, a lavar los pozos, llenar el agua para poner el semillero. Lo que nosotros teníamos era un aprendizaje desde la experiencia, muy bonito. Ahí teníamos para hacer las fiestas de los estudiantes; cada niño se comía un pescado entero, se hacía ahí la comida y eso era muy bonito. Cuando se hacía la cosecha todo el mundo venía a ver cómo se preparaba y cómo se comía. Luego ese proyecto salía para las comunidades, porque primero nos robaban lo pescados, pero entonces nosotros llevamos el proyecto a las comunidades y cada una tenía sus pozos; la gente ya no robaba porque ya producían, tenían ellos para comer y vender, eso es la promoción social: que no se quede el conocimiento encerrado entre cuatro paredes, sino que salga para la comunidad.”.

De manera paralela, se observa que la Institución de Promoción Social se articulaba con el SENA, la Alcaldía Municipal, la Asociación de Futuros Agricultores, con el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil - PEFADI. Por ejemplo, con la Alcaldía gestionaron los proyectos de instalación de servicios públicos. La comunidad abría

las brechas, enterraba las mangueras, hacían los tanques de desnivel para disminuir la fuerza del agua que llegaba a todas las casas: “Puede que no llegara muy pura y todo eso, pero se le enseñaba a la gente todas las técnicas para hervir el agua y usar de manera dosificada el límpido, luego fueron las huertas escolares, era lo más de lindo porque cada familia tenía su huertecita, así fuera un metro cuadrado, pero que sembraran algo, que no fueran vagos”.

Acerca de la Asociación de Futuros Agricultores, Mario recuerda que era una organización de Colegios Agropecuarios y de Promoción Social en los cuáles había toda una simbología y un sistema organizacional donde a todos los estudiantes los involucraban; nombraban representantes en los salones con ciertas funciones con el fin de representar al colegio a nivel departamental y a nivel nacional, lo cual promovía en los estudiantes la capacidad para ser gestores, líderes y saber por ejemplo: “te nombraban presidente de la Asociación de Futuros Agricultores del Colegio, entonces: presidente, vicepresidente, secretario, fiscal, vocal y cada uno sabía su función y luego lógicamente iban a las comunidades y se trataba de apoyar los procesos organizativos que tenía cada comunidad y los días lunes siempre se apoyaba la labor comunitaria en las distintas iniciativas, entonces había gente muy despierta, muy buena y favoreció mucho a las comunidades de la zona en las diferentes iniciativas para ser autogestores”.

En el Instituto se llevaron a cabo varios proyectos productivos: para el caso de la crianza de lechones, por ejemplo, enseñaban desde el aseo de las cocheras, cómo se atienden los partos de las marranas hasta cómo tener los reproductores, todo lo hacían para venderlos y recibir ingresos. Tuvieron el proyecto de lombriz californiana: tenían los criaderos en el colegio y lo llevaban a la comunidad, le enseñaban a la gente a criarla y a consumirla, por su alto contenido en proteína. Debido a enfermedades como infecciones respiratorias agudas y diarreas, gestionaron un proyecto de 120 tazas sanitarias, pero hubo resistencia por parte de los indígenas con expresiones como: “toda la vida mis abuelos cagaron afuera y nadie se ha muerto. ¿Por qué vienen ahora con esas pendejadas?” usaban las primeras tazas sanitarias como nido de gallinas, sin embargo, le enseñaron a la comunidad cómo hacer los pozos sépticos.

La hermana Laurita cuenta: “Desde sexto empezábamos a darles [a los alumnos] las técnicas para los proyectos, con lo que terminábamos era con la huerta comunitaria porque ya había terrenos alquilados y se sembraba de todo. Cuando ya eran las cosechas se hacía

como una fiesta donde se cocinaba para todos y se preparaban las verduras, las hortalizas; todo el mundo aprendía y comía, y se animaban a tener: a tener para consumir”. Llegaron a tener criadero de cuyes, conejos peruanos, gallinas ponedoras, pollos de engorde; en la finca del colegio sembraron cuarenta mil árboles de café.

En todo ello los apoyaba el SENA y la alcaldía. Participaban las madres comunitarias, los niños, los adultos, con todo el mundo trabajaban, nadie se quedaba por fuera dice la hermana Laurita, después la alcaldía les dio un puesto en la plaza. Al grado que le tocara, tenía que organizar la animación y llamar a la gente para que compraran, cuando llegaban a la plaza los productos del colegio a las diez de la mañana ya no había nada y con eso mismo se mantenían los proyectos. De esta forma, todo lo que los estudiantes aprendían, lo replicaban en sus casas, con sus familias.

Pero no todo fue tan armónico como parece: “Yo me acuerdo con mucha alegría del trabajo y de todo eso, pero también de la tristeza, la preocupación, el susto de morir se uno en cualquier momento”. La hermana Laurita se refiere a la presencia de la guerrilla. En esta zona del país confluyeron cuatro grupos guerrilleros: Quintín Lame, M-19, FARC y en menor proporción el ELN. Varias de las situaciones difíciles fue la muerte de tres hermanos que estudiaban en el Instituto, las tomas en el colegio y el temor permanente porque le llegara a pasar algo a alguna de las niñas internas; si bien los diferentes grupos procuraron no agredir a la comunidad docente o a las estudiantes, si hubo reclutamiento tanto voluntario como forzoso; la hermana Laurita expresa: “El susto, el temor, el terror que se sentía de esa gente tan horrible, uno no sabía a qué horas se les daña el corazón”.

Rosa cuenta que conoció a Carlos Pizarro evocando lo siguiente: era “Simpático, guapo, bien bonito, educado. Él decía: “no anden de noche, porque la noche es de nosotros, entonces anden de día todo lo que quieran”. Y cuando yo iba a supervisar el trabajo en comunidad me los encontraba y decían: “allá están tus alumnos, anda que allá te están esperando, allá están trabajando”, porque ya ellos iban y ya sabían lo que estaban haciendo: instalando tazas, haciendo los baños, arreglando cocinas, porque de todo nos preocupábamos nosotros, de la vivienda, de todo, nos tocaba trabajar muy duro con la gente”.

En las ocasiones en que llegaban los grupos guerrilleros a las sedes educativas, la dinámica era como sigue: “Ah, eso llegaban a las escuelas, a los colegios y les iban

haciendo medir esos equipos que ellos se ponían, a invitarlos para la guerra, para liberar el país, para no sé cuánto y le iban metiendo esas ideas a los estudiantes y a la gente. Eso cuando ellos llegaban a las tomas que hacían, nadie podía faltar a eso, todo el mundo tenía que asistir a la llamada de ellos. A nosotros también nos tocaba suspender las clases y todo para estar con esa gente, así funcionaba eso allá [...] Ah, sí, las chicas también, había guerrilleras de esas y alumnas buenas del colegio se las llevaron, a muchas familias las amenazaban: “si no deja ir, a usted también lo vamos a matar”, la muerte: que mataban al papá, que mataban a la mamá si no entregaban los hijos”.

Respecto de la capacidad instalada, si bien los Institutos de Promoción Social eran sostenidos económicamente por el Ministerio de Educación Nacional, a nivel de infraestructura les faltaba mucho y más cuando de la ruralidad se trata. Sin embargo, la gestión de proyectos no sólo hacía parte de las asignaturas, también la comunidad de docentes hacía proyectos en pro del fortalecimiento del Instituto, pues como expresa la hermana Laurita: “Era colegio de promoción social, pero no tenía nada en qué hacer las prácticas; nosotros logramos fue porque nos metimos con futuros agricultores y enterrábamos la muela donde podíamos, nosotros no nos quedamos parados”.

Es así que los profesores con el respaldo de las directivas gestionaron proyectos con entidades externas, así como con la alcaldía para construir la sede del internado, adquirir computadores “cuando recién estaba el auge de los tales computadores”, lo cual implicó adecuar las instalaciones para su ubicación y funcionamiento. Participaron y ganaron en un concurso para la dotación integral del laboratorio del colegio la cual llegó desde España. Administraron y ejecutaron los recursos del proyecto PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil) el cual era del Ministerio de Educación para mejorar las condiciones de los niños campesinos e indígenas. Cuando el río comenzó a llevarse parte del predio del colegio, gestionaron un proyecto de gaviones para protegerlo. La hermana Laurita expresa que se trabajaba mucho porque un colegio de promoción es para trabajar, no es para quedarse parado.

Otro de los proyectos fue trabajado a través de la UMATA (Unidades Municipales de Asistencia Técnica Agropecuaria) quienes capacitaron en la técnica para la instalación de las tazas sanitarias. Los estudiantes aprendieron cómo se instala, cómo se hace un baño, cómo se organiza una cocina, un lavaplatos: “Uno como profesor también tenía que meterse en eso, yo aprendí todo eso, andaba uno embarrándose y aventando pala con los muchachos

para que la gente se animara, es que si la gente ve que uno se mete, ellos ahí mismo se animan”, expresa la hermana Laurita.

Ella indica que mucho de lo que se hizo en el colegio fue gracias a los profesores que eran “algo especiales”, el ambiente docente lleva a que pasen muchas cosas: “Éramos tantos, pero éramos uno, todo era con proyectos y todo era bien hecho y todo era bien logrado; cada uno a dar lo mejor de sí, muy bonito era eso. Todo lo que se hacía era de calidad, éramos uno, trabajábamos todos unidos y haciendo lo mismo en las comunidades, todos eran supervisores de trabajo, por nuestras manos pasaban todos los proyectos, todo. Teníamos en la mano todos los alumnos, desde sexto hasta once, ya cuando llegaba a sexto ya era un gran promotor, con una mente abierta y con deseos de trabajar por la gente, de amar las comunidades, de amar a la gente del campo”.

Debido a todo lo gestionado, el Instituto fue referente piloto a nivel nacional entre los 123 Institutos existentes. Los llevaron a Bogotá a un encuentro de Institutos de Promoción Social y allí mostraron a través de stands todo lo que hacían en el colegio.

De la mano del desarrollo de la educación rural en el país, se llevaron a cabo otras iniciativas que se articularon, como fue la Ley 135 de 1961 respecto al uso de la tierra consignando en el artículo 91 los servicios de asistencia técnica, económica y social que debía promover el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria-INCORA para lograr una eficiente explotación de la tierra y aportar al bienestar del campesino, indicando entre otros: “la posibilidad de promover o establecer pequeñas industrias que faciliten ocupación complementaria a las familias campesinas y granjas de demostración y capacitación con escuelas complementarias anexas” (Ministerio de Agricultura, 1961, p. 51).

Más adelante, durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, nace el Programa de Desarrollo Rural Integrado, posteriormente llamado Fondo de Desarrollo Rural Integral-DRI, promoviendo la cofinanciación de proyectos bajo los principios de descentralización administrativa, participación ciudadana y autonomía local en el marco de la Constitución de 1991. El lenguaje de la *Gestión de Proyectos* empieza a hacer eco en los campesinos colocándolos en el ámbito de competir frente a la apertura de mercados: “proyectos que confrontan la capacidad de las comunidades y de los líderes para competir por los recursos y utilizarlos eficientemente, resolviendo algunos de sus problemas e incidiendo en las relaciones de poder local” (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1998, p. 15).

Realidades como la propiedad de la tierra, la tecnificación del agro, la apertura de mercados, encuentran en la educación rural el nicho para responder a las demandas del modelo económico tanto a nivel local como internacional. Esta situación se complejiza en mayor medida debido a la apertura del mercado en los años 90's. El Informe de Desarrollo Humano hecho por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2011) enfoca el análisis en la ruralidad y refiere el fracaso del modelo de desarrollo indicando como razones la parapolítica, la hegemonía de poder por parte de los partidos políticos tradicionales a nivel local, el desconocimiento del campesinado como sujeto de derechos, el despojo, el desplazamiento forzado y la falta de definición en la política agraria respecto de la tenencia de la tierra.

Empero, aunque el desarrollo de la promoción social es un concepto desarrollista, la manera como es apropiado por la comunidad de Guanacas irrumpe con las intencionalidades de demanda global, puesto que como se describió, la promoción de la comunidad respondió no a las necesidades del mercado, por el contrario, dio alcance a las realidades de contexto.

Con la apertura de mercados en la década de los años 90's, surge el Proyecto Educativo Rural –PER como resultado de las marchas campesinas en el año 1996 durante el gobierno de Ernesto Samper, donde solicitan modificaciones a la ley 115 de 1994 en tanto considera condiciones que favorecen los sectores urbanos, pero no reconoce las necesidades del sector rural (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007). Esta situación llevó a una consulta nacional con el fin de analizarla, identificando programas educativos poco pertinentes, niveles bajos de calidad y cobertura, poca participación ciudadana y debilidad en el alcance institucional a nivel local.

Es así como inicia el PER en el año 1999 en el periodo de gobierno de Andrés Pastrana, con una duración de 10 años dividido en tres etapas denominadas (Rodríguez et al., 2007): de implementación y aprendizaje, de expansión y sostenibilidad y de expansión y consolidación. Los objetivos propuestos fueron: aumentar cobertura y calidad para población entre los 5 y 17 años; fortalecer la capacidad de gestión local identificando necesidades, manejo de información, planeación y evaluación descentralizada e incorporación del sector privado bajo la figura de alianzas estratégicas; mejorar la convivencia en el sector y diseñar mecanismos para comprender la situación de la educación media técnica rural.

Lo anterior trae consigo crear una figura institucional llamada Unidades Operativas Municipales – UOM (Rodríguez et al., 2007), las cuales se encargaron de hacer los diagnósticos de los municipios, identificar necesidades y proponer proyectos para implementar en las sedes educativas rurales. Para ello se propusieron nueve modelos flexibles dentro de los cuales debían enmarcarse los proyectos.

Es así que la ejecución de la primera fase inicia con el desarrollo de los proyectos en el año 2002 hasta el 2005 teniendo un alcance de aplicación en 27 departamentos, más de 6000 sedes rurales; 14.732 experiencias educativas que dieron alcance a más de 400.000 alumnos. Desde el año 2009 se implementa la segunda fase orientando sus acciones en: mejorar la capacidad de gestión de las secretarías de educación a nivel municipal y departamental; fortalecer la gestión de las sedes rurales para mejorar a nivel de acceso, terminación y calidad del aprendizaje y fortalecimiento del Ministerio de Educación Nacional para asumir la coordinación, seguimiento y evaluación del programa (Rodríguez et al., 2009).

De este modo la educación rural ha sido el escenario de transformaciones en las condiciones de vida en todas sus esferas, donde cada periodo de gobierno ha llegado con aciertos y desaciertos, en medio de sus históricas ausencias y desconocimiento de la realidad. Por ello, es reiterativo encontrar en la literatura sobre la educación nacional, el fracaso permanente en la aplicación de modelos, políticas, estrategias, la falta de pertinencia en sus acciones, sin embargo lo que se ha considerado exitoso, ha sido porque cada contexto ha encontrado una forma distinta de hacer las cosas, y más que distinta, han identificado la manera como realmente funciona ajustándose a sus realidades, pero estas experiencias resultan ser la excepción y no la generalidad. En ese margen de las excepciones en el cual se centra esta investigación, se identifica una política de gobierno nacional que tuvo un real y acertado alcance en la educación rural, lo cual resulta ser una experiencia importante de identificar.

Encontrándonos con un lugar en el mundo

I Análisis

A este apartado le damos el nombre *Encontrándonos con un lugar en el mundo*, porque eso ha sido, un descubrir otras formas de habitar, sentir y pensar la realidad. Esto precisamente es lo que nos ha mostrado la comunidad de Guanacas, unas personas que no le temen a desaprender y buscar nuevos rumbos, que desde años atrás han trabajado en comunidad defendiendo sus derechos, su territorio y su identidad campesina; todo ello los ha llevado a crear espacios de acción en donde proponen y generan reflexiones críticas sobre su realidad y a partir de esto, construyen acciones políticas, sociales, culturales y educativas para garantizar el bienestar colectivo, pues han aprendido que no es en la individualidad que se logran cambios trascendentes, es el trabajo mancomunado el que les ha permitido ser partícipes de grandes transformaciones en su contexto, las cuales analizaremos a continuación.

En el ejercicio investigativo se ha enseñado que el investigador debe plantear una pregunta la cual debe confrontar con aquello que se pretende entender, por ello llegamos llenos de expectativas a un espacio, muchas veces el cual creemos conocer por lo que hemos leído o indagado, intentamos acomodar la realidad a nuestro trabajo y no comprendemos que de eso no se trata la investigación, pues esta implica también dejarse sorprender y abrirse a la curiosidad de conocer más de los procesos colectivos; y esto fue lo que nos sucedió, llegamos llenas de ilusión a un escenario que nos exige replantearnos muchas cosas y dejar de lado aquello que veíamos como verdad.

Sin embargo, en vista de que era necesario indagar por categorías previas que tuvieran relación con nuestro objeto de investigación y procurando revisar aquellas relacionadas con la línea de investigación en socialización política y configuración de subjetividades a la que nos adherimos, decidimos abordarlo desde la subjetividad política, por el conocimiento previo del lugar de la investigación. Por otro lado, teníamos como reto elegir una categoría que representara las dinámicas comunitarias que se venían gestando, es así que decidimos elegir la de agenciamiento desde Deleuze y Guattari, quienes reúnen diversos elementos que permiten articularse con la categoría de comunidad y así representar la recuperación histórica de la experiencia de Guanacas desde una característica común llamada: multiplicidad.

La categoría de agenciamiento tiene un fuerte componente filosófico que requiere una lectura minuciosa que permita analizar y comprender las acciones que se dieron en Guanacas. En este sentido, el agenciamiento parte de la multiplicidad como principal característica, la cual vemos reflejada en los diferentes factores que constituyeron la subjetividad política de cada una de las personas que hicieron parte de los relatos de la reconstrucción histórica. Desde lo colectivo y/u organizacional, se refleja en la composición campesina e indígena que ocupan el territorio y en esa medida la cultura que los representa; la presencia de las misiones religiosas lideradas por la Comunidad de la Madre Laura y los Misioneros Vicentinos; además, la insurgencia de grupos guerrilleros como consecuencia del periodo de la Violencia.

Otro elemento relevante es lo rizomático como posibilidad para comprender las acciones de los sujetos, quienes debido a diferentes circunstancias sienten la necesidad de crear acciones de cambio en la realidad; para el caso de la comunidad de Guanacas son varios factores los que motivaron el trabajo colectivo para generar conciencia política transformadora y que se describe en los tres momentos relatados en la recuperación histórica.

Ahora bien, tomando la perspectiva de Humberto Sabatini (como se citó en Isea y González, 2019) en la línea que atraviesa ideas, cuerpos, elementos en juego desde donde se sostienen todas las relaciones, hacemos un paralelo con lo planteado por Deleuze y Guattari acerca del agenciamiento colectivo y maquínico, en el entendido que el primero hace referencia al lenguaje representado en los discursos, que para la experiencia de Guanacas se constata en las ideologías que constituyeron subjetividades como por ejemplo, el camilismo, el comunismo, el anarquismo, el maoísmo, el feminismo y el pensamiento teológico representado en las comunidades religiosas que hacían presencia en la región. En el segundo, se revela en las relaciones de los sujetos que ponen en diálogo sus saberes y que en consecuencia pueden llevar a la acción como lo expresó Donka con la categoría de potencia propuesta por ella, en relación con la gente, en los territorios indicando que esa potencia se activa, no se activa o se activa de diferentes maneras.

Dichos discursos configuran la idea de territorio la cual es esencial en el análisis de los agenciamientos, debido a que determinan las formas en que una persona concibe la realidad y la moviliza a un deseo de cambio denominado *Territorialización*, donde busca consolidar el deseo por transformar circunstancias, con el fin de lograr un bienestar

colectivo como bien hacen referencia las reflexiones con Emanuel al expresar que esto es consecuencia de un Estado fallido: “todas las tensiones que empiezan haber entre diferentes sectores socioeconómicos del país también se traen acá, porque digamos que es una región empobrecida, una región donde el Estado poco o nada le ponía cuidado [...], entonces son la olvidadas y la gente se ve en la obligación de empezar a primero organizarse, pero ya llega un momento que dicen, reclamémosle al Estado porque solamente nos exigen, pero no cumplen sus deberes”.

Por dichas razones, la comunidad de Guanacas reconoce unas condiciones de desigualdad en materia de educación, salud, trabajo, lo que detona en ellos el deseo por crear condiciones distintas que resuelvan sus necesidades, más allá de las que Estado suele atender en pro de intereses económicos, las cuales distan de las condiciones propias del contexto.

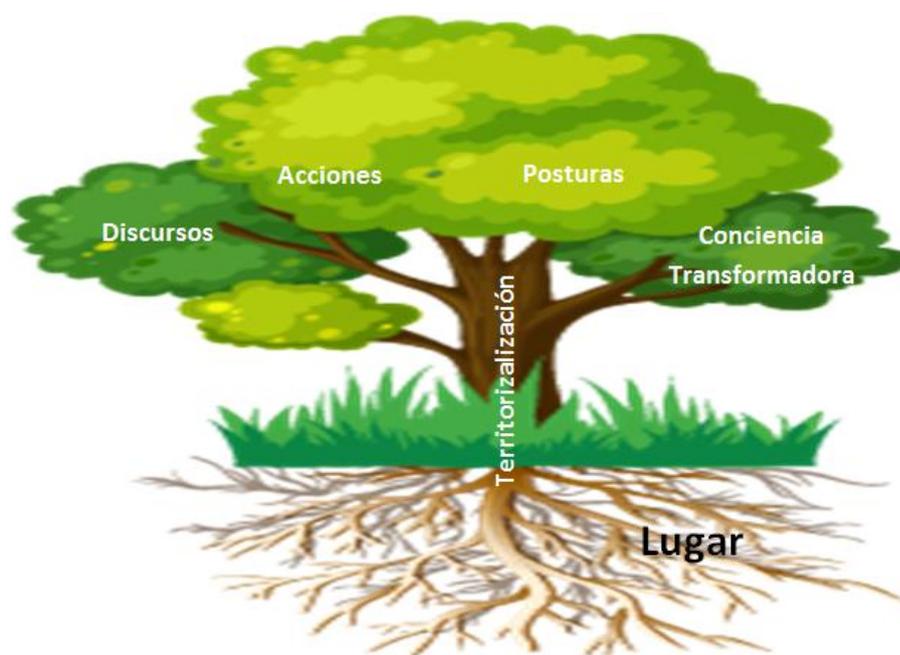


Figura 3. Representación de la *Territorialización* vista desde la concepción del Agenciamiento propuesta por Deleuze y Guattari.

Ahora bien, los medios por los cuales se busca generar transformaciones se ven representados en la potencia de las Juntas de Acción Comunal, en la conformación de organizaciones como la Asociación de Estudiantes ProTierradentro, La Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), el liderazgo de la Administración Municipal, la construcción y sostenimiento de La Casa del Pueblo, los cuales conllevan a la

Desterritorialización, entendida como acción colectiva que se sale de lo abstracto para construir desde la heterogeneidad, donde confluyen las diversas historias en las que cada actor se encuentra y en las que logra sinergias y posibilidades de articulación colectiva.

Uno de estos actores que ha hecho parte de procesos de articulación colectiva desde la Junta de Acción Comunal es Emanuel, líder de la comunidad quien expresa: “creo [que] en esa misma línea todo va entrelazado acá, pues todas las juntas de acción comunal han sido fuertes y tienen bastante autoridad al interior de las veredas, eso es entonces todo muy de lado con la iglesia. Pero ya después, ha tomado otro matiz, un poco en la medida en que también las nuevas generaciones empezaron hacer una reflexión sobre el papel del Estado, el papel de las comunidades rurales, el papel en general, pues como una reflexión interna y el papel que podían jugar las juntas de acción comunal y la importancia de la unidad de la organización, todo eso se ha dado paulatinamente.”



Figura 4. Representación de la *Desterritorialización* vista desde la concepción del Agenciamiento propuesta por Deleuze y Guattari.

Es así que las comprensiones dadas en el momento de la *Territorialización* y la *Desterritorialización*, representan un paso en el desarrollo del sujeto para llegar a la dimensión máxima denominada *Reterritorialización*, entendida como una mayor comprensión de las realidades habitadas que posibilitan acciones de cambio y le dan un nuevo sentido a los vínculos establecidos con el territorio.

Así mismo, estos vínculos se reafirman con la posibilidad que tuvieron los comuneros para ir a la universidad y sentir la necesidad de retornar y fortalecer procesos comunitarios, a través de organizaciones, participar en el escenario político en cargos de elección popular y crear nuevas alianzas con entidades externas, como voluntarios nacionales e internacionales que aportan al ámbito de la educación en la vereda y en la formación política de los sujetos, como lo expresa Susana: “la mayoría de los egresados de [las becas gestionadas por la Asociación] Protierradentro están trabajando en diferentes organizaciones, en lo político y organizativo, en la ACIT; no se educaron o quedaron en las ciudades solamente para su bienestar individual, sino que se regresaron a seguir aportando en lo organizativo, en lo político”.



Figura 5. Representación de la *Reterritorialización* vista desde la concepción del Agenciamiento propuesta por Deleuze y Guattari.

Así fue como nos encontramos con algo que en ningún momento habíamos concebido en el estado del arte, en donde centramos nuestro interés sólo en La Casa del Pueblo como espacio fundamental del trabajo comunitario, pero estando en Guanacas logramos comprender que este escenario no se había dado por una lucha circunstancial, sino que venía gestándose desde varios años atrás y que se fortaleció con la educación, la cual no es común encontrar en este país, pues Colombia en la mayoría de casos ha adaptado modelos educativos internacionales que muestran éxito, pero los cuales están planteados

para realidades totalmente distintas a las que tenemos en el país, lo cual ha dado como resultado enseñanzas descontextualizadas y apartadas de las necesidades de las poblaciones.

No obstante, para el caso de Guanacas la educación adquiere un carácter distinto por dos situaciones particulares: por un lado, la Política Pública Agraria que busca el desarrollo de la ruralidad con un enfoque industrial, usando como medio la educación, que si bien permite que esta sea contextualizada, tiene un propósito claro en términos de productividad; por otro lado, el hecho de que estuviera administrada por comunidades religiosas lleva a otorgarle una mirada centrada en el desarrollo de capacidades, en pro del bienestar de los sujetos y su auto-sostenimiento, contrarrestando de este modo el impacto de las lógicas capitalistas y dándole un enfoque local a la formación que allí se impartía.

Si bien los discursos del desarrollo traen consigo la creación de necesidades, en Guanacas se evidencia la normalización de hábitos de higiene, de salud, de nutrición, que bien podría pensarse corresponde a dichos discursos, pero el papel que tuvo la educación vista desde la configuración de subjetividades, estuvo centrada en identificar necesidades más que crearlas y buscaron una respuesta acorde a los recursos con los que contaban. Es así, que la gestión de proyectos tuvo un papel muy importante impactando la cotidianidad de la comunidad en términos, no sólo de condiciones de vida y de salud pública, sino desde su involucramiento y apropiación de nuevos saberes, además de adquirir la capacidad de ser líderes y autogestores.

La manera como los comuneros conciben este tipo de desarrollo, es interpretándolo como la llegada de la civilización las cuales se reflejan en las palabras de don Juvenal: “[...] la civilización como digo, con ese modo de ser de ellas de enseñar, de educar, de todo eso ya la gente, los que eran más cerrados ya fueron cediendo poco a poco, ya fue cambiando, ya no quedó la misma cosa de Guanacas, en ese tiempo no había civilización eso era complicado”. También, por medio de la educación se establecen conductas que son propias del comportamiento de quienes viven en lo urbano, como lo impartido desde el Manual de Urbanidad y Buenas Maneras y que generaba resistencias frente a lo que es la cultura campesina bajo la intencionalidad de establecer pautas de calidad de vida y bienestar.

Aunada a estas lógicas, Guanacas evidencia que si bien la institucionalidad tiene una responsabilidad para resolver necesidades básicas, la capacidad de reflexión de la

comunidad se hace evidente en los espacios de Acción Comunal, de olla comunitaria, de celebración de fechas como la navidad, los reinados, el apoyo en campañas electorales, en donde se ponen en tensión y en diálogo intereses, saberes, prácticas, posturas que llevan a negociar y a concertar alcances y posibilidades de acción, resolviendo de esta manera situaciones que la institucionalidad no sule.

En relación con las asignaturas, es interesante interpretar la integralidad de la malla curricular en términos de creación y desarrollo de capacidades a través de asignaturas técnicas como artesanías, carpintería, costura, cocina, pintura, entre otros, así como desde un enfoque claro en el trabajo comunitario, con conocimientos básicos en sociología rural, psicología y trabajo social.

Acerca de la sociología rural, la profesora Dina Luz del Instituto de Promoción Social de Timbío Cauca, comenta que esta asignatura abordaba aspectos relacionados con “de dónde uno sale, qué clase social, motivarlo al pensamiento de la ética, de la moral, como a querer sus ancestros [...], que de dónde vengo y para dónde voy [...] eso daba mucha identidad, porque algunos salimos del pueblo y ya no queremos volver al pueblo, entonces yo decía: bueno, yo no quiero volver al pueblo pero sigo queriendo mi pueblo, yo soy de mi pueblo”.

Todo lo anterior refleja la filosofía de la Promoción social y de la comunidad en tanto busca comprender cómo el hombre se relaciona con la sociedad en ámbitos comunitarios, relacionales, históricos y éticos; el primero de ellos evidencia que el ser humano es indudablemente comunitario, pues pone su vida en común al relacionarse con otras personas en familia, grupo escolar, barrio, entre otros. Todo esto mediado por estructuras políticas, económicas y culturales que determinan su comprensión de la realidad, pero desde donde piensa nuevas formas de existencia.

En el ámbito relacional, interesa entender cómo el hombre se relaciona con el mundo, la naturaleza y la sociedad para consolidar formas de intervención en pro del cuidado de su ambiente. Por otro lado, está lo histórico, donde aclara cómo la comunidad se ha ido formando a través del tiempo, relacionando el pasado y el presente que habitan. Por último, en el plano ético se aborda la condición reflexiva y libre de las personas, con ello orientan sus prácticas de ser y estar en el mundo partiendo de los valores con que son formados.

A este respecto Egan, líder de la comunidad opina: “[...] el credo religioso lo forma a uno en su personalidad, en la ética, en valores digámoslo así y yo creo que los valores los aprende uno ahí y eso es lo que uno hace acá, si a uno lo formaron en responsabilidad, en honestidad, en ser justo, en decir las cosas, pues eso uno lo practica”.

Por todo lo anterior, la educación adquiere el carácter de promoción, en tanto intenta mover los saberes aprendidos hacia una vida verdaderamente humana; es desde la participación, el pensamiento crítico y la organización de las comunidades que se pueden mejorar las condiciones de vida, por lo cual, se parte de la realidad dada para construir verdaderos conocimientos significativos, que lleven a la comunidad a elaborar proyectos y programas que permitan superar las necesidades a partir de su autogestión.

Con todo ello se plantea que la Promoción de la Comunidad es:

[...] el proceso por medio del cual un grupo humano determinado va logrando el mejoramiento del mismo en los diferentes aspectos de la vida humana, personal, y comunitaria, a partir de sus propias necesidades e intereses, con la participación activa y organizada de los mismos integrantes de la comunidad y contando con los recursos adecuados. (Ministerio de Educación Nacional, 1986, p. 23)

De esta manera se fue consolidando un espacio para el fortalecimiento de las bases comunitarias de algunas zonas rurales del país, en especial en Guanacas, donde a través de la educación se logró promover proyectos en pro del bienestar social y el uso de recursos naturales responsablemente, de esta manera los estudiantes contaban con técnicas y estrategias para ir a las comunidades y enseñar, así como desarrollar sus capacidades de liderazgo y de resolución de problemas.

Por tal razón lograr estos objetivos siempre estuvo enfocado a transversalizar tres áreas fundamentales para la Promoción de la Comunidad, donde se enuncia la importancia de una educación para la Salud, educación en Economía y Administración de Proyectos y educación sobre Comunidad, lo cual configuró en ellos otras formas de actuar desde lo colectivo.

Estos contenidos se ven apropiados en la gestión que hizo la comunidad con la construcción de la Casa del Pueblo, al asumir la administración de los recursos del Fondo Nacional de Regalías los cuales, aunque debían ser desembolsados a la Alcaldía, es la

comunidad la que se encarga a través de la Junta de Acción Comunal de administrarlos en su segunda etapa, por desconfianza de que se malversaran como lo evoca Emanuel: “El alcalde del municipio se llamaba Horacio [...], como era un politiquero él quería entregárselo, que lo ejecutara alguien para me imagino pedirle dinero y nosotros le dijimos vea: preferimos que esa plata se pierda [a] que se la entreguen a otro, eso la tiene que ejecutar la comunidad, así de sencillo”.

El vínculo comunidad-escuela lleva a la transformación de los contextos, pues cuando las enseñanzas van enfocadas a aportar en la calidad de vida de una población, logra incidir en el significado del trabajo comunitario y fortalece los agenciamientos entre el colectivo, pues toda acción que se realice tiene como objetivo superar las dificultades y consolidar estrategias políticas, sociales y culturales para la transformación de la realidad.

Así mismo, dentro de todo este proceso se evidencia cómo la palabra “comunidad” adquiere un significado concreto para los habitantes de Guanacas, quienes no sólo la ven como el encuentro entre sujetos que comparten un espacio geográfico, pues allí se han logrado tejer vínculos de afectividad que dejan de lado los intereses individuales y le dan paso a la construcción colectiva de una realidad diferente a la que plantea la estructura social; en conjunto han consolidado acciones políticas y sociales para garantizar el bienestar y el cuidado mutuo, siendo este el motor que los impulsa a trabajar día a día por sus derechos.

“... yo creo que aquí la gente se ve reflejada en el empuje, como en ese liderazgo que ha tenido la comunidad, o sea, decir nosotros como comunidad si hemos logrado cosas, la unión si vale la pena; se vuelve para mí como una especie de trofeo, cómo decir: mire, los seres humanos cuando nos ponemos y cuando pensamos comunitariamente se pueden hacer las cosas [...] entonces, pienso que es un motivo de satisfacción, de orgullo, de demostrar que andando así sea entre contracorriente, pero andando con la razón, y que la educación, esa herramienta digamos del intelecto, e intentar uno ser virtuoso en la vida, le permite a uno que al final si triunfe”. Emanuel, líder guanaqueño.

Es desde la voz de la comunidad que se dimensiona la potencialidad de sus experiencias, las cuales se han fortalecido a partir de luchas incansables por abrir espacios de encuentro y de diálogo de saberes, allí se ha propendido por motivar el pensamiento crítico enfocado hacia la consolidación de otras realidades, lo que da muestra de los

agenciamientos de lo comunitario que configuran las subjetividades y llevan a los sujetos a actuar con base en deseos colectivos de cambio, en donde empiezan a ser ellos los protagonistas de su historia a través de acciones transformadoras.

Reconocer a la comunidad de Guanacas como sujetos, es identificar las circunstancias históricas que han llevado a sus transformaciones, no como algo acabado sino como un constante movimiento, especialmente desde el pensar y concebir la realidad en ámbitos como la familia, primer lugar de socialización y desde la escuela donde dos generaciones de la comunidad asumen posturas distintas, por ejemplo: las personas que hicieron parte de la Escuela-Hogar y de las Escuelas Radiofónicas, educación que nace como estrategia de adoctrinamiento, establece el rol de las mujeres como responsables del hogar y la crianza; en el caso de los hombres, asigna la responsabilidad de la manutención y el liderazgo de la familia. Respecto a la creencia religiosa, se hace énfasis especialmente en la iglesia católica, apostólica y romana que impone dogmas de fe y deslegitima otro tipo de convicciones. Desde el lugar del cuerpo, se establece las maneras correctas de comportamiento, de disciplina que al ser rechazadas o retadas llevan al castigo.

Para el caso de las personas que hicieron parte de la educación en promoción social, también se ven condicionados por los discursos de comportamiento y disciplina que establecen las Hermanas Lauritas, a través de las normas de convivencia a nivel institucional. Sin embargo, la posibilidad de escuchar dentro de las aulas otras posturas venidas de diversas regiones y con niveles de formación universitaria, imprime otras maneras de entender la realidad que motivan a los estudiantes a tener un pensamiento crítico, que cuestione el orden dado:

“yo me acuerdo que él [Profesor Rosero, de la Universidad de Nariño en Pasto] hablaba esa contradicción del tema de la vida, que el origen del hombre; era una contradicción que el padre a uno le estuviera diciendo una cosa, que las monjas estuvieran diciendo otra, entonces yo como que me inclinaba más por lo que me decía el profe”.
Leticia, líder guanaqueña.

Lo anterior da cuenta de la incidencia que tuvo la educación en la configuración de subjetividades con distintos niveles de alcance, debido a que la primera generación era formada por docentes que culminaron la etapa del noviciado o estudiantes con nivel de quinto de primaria graduados de las Escuelas Normales, quienes probablemente no

conocían más allá de sus contextos y por lo tanto su visión era más limitada, conductual y dada a conservar el orden establecido. Esta situación cambia con la segunda generación, al contar con docentes provenientes de diferentes zonas del país, con nivel de formación universitaria y con posturas que motivaban la libertad de pensamiento; la interculturalidad y el nivel académico fueron dos factores relevantes en la configuración de liderazgos de dicha generación.

Así mismo, la cercanía de la República de Marquetalia en el departamento del Tolima con esta zona del Cauca, permite la entrada de diferentes ideologías políticas a través de sus protagonistas, como por ejemplo Tirofijo, Jacobo Arenas, Carlos Pizarro, Vera Grabe, entre otros. La intencionalidad de estos discursos buscó motivar la lucha armada, sin embargo los comuneros hacen resistencia a través de sus formas de organización desde donde prefieren actuar. Atribuimos a esta actitud, el nivel de intelectualidad desde donde argumentan sus posturas críticas, pues entendieron que adoptar radicalismos no les llevaría a lograr el alcance que han tenido, circunstancias que marcan una relación distinta con el conflicto armado a diferencia de otras zonas del país.

Es importante reconocer que en este marco, también estaban presentes los saberes empíricos los cuales configuraron subjetividad política en la medida que la segunda generación evidencia la importancia de dicho conocimiento en sus vidas: “ Uno es como toda esa herencia que se ha traído del trabajo comunitario, quizá también por la poca intervención del Estado Colombiano, [...] entonces ha sido como esa herencia de que para las cosas colectivas, más como para atender los servicios públicos pues se necesitaba organizar la comunidad para eso. Entonces desde ahí digamos que empiezan a imprimirse esos valores comunitarios de autogestión y de poder atender como estos servicios que el Estado queda corto y le toca a la misma gente”. Mario, líder comunero.

Palabras como la autogestión, lo colectivo, lo comunitario, la organización, la lucha, son consecuencia de un Estado fallido que no garantiza derechos fundamentales, puesto que los motivos que los movilizan están relacionados con la educación, la vivienda, los servicios públicos, el derecho a la tierra, la salud, el trabajo y por lo tanto contradicen el enfoque de un Estado Social de Derecho que adopta nuestro país en su artículo 1o de la Constitución Política: “Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el

trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.13). Por ello, las razones para construir en colectivo parten de las carencias y no del fortalecimiento de la sociedad.

Acerca de los valores, es significativa la configuración de éstos por parte de la iglesia católica y para el caso puntual, la comunidad de las Hermanas de la Madre Laura, quienes desde la educación otorgaban un lugar importante y principal dentro de las asignaturas impartidas, como lo hacemos evidente en la reconstrucción histórica. Buscando ahondar en las subjetividades que las configuran, es preciso identificar la manera como ellas llevan a cabo su trabajo misional entendiendo un poco su origen.

En el propósito de conformar centros misioneros en las zonas donde mayor presencia indígena había en el departamento de Antioquia, la labor de la Madre Laura quien antes de ser monja era docente y de sus seguidoras, tiene una particularidad intrínseca con la educación, desarrollando varias estrategias que lograron persuadir a los indígenas acercándolos a la fe cristiana, pero con la particularidad de no romper con sus creencias, por lo menos no directamente. Esto ya marca una diferencia importante en la manera como generalmente operaban los procesos de evangelización, que desde la colonia se caracterizaron por el desplazamiento y la desaparición:

No falta quienes piensan que la catequización, debe principiarse por hacer que los indios, boten la paruma, para vestirse de pantalón; que olviden su lengua primitiva, para reemplazarla por la castellana; que destruyan sus bohíos y se alojen en casa; que les arranquen con la fuerza del mandato o con la disciplina marcial, sus tradiciones y costumbres seculares, para que adopten lo que ven con horror en aquellos que, con más o menos responsabilidad o quizás inconscientemente, han causado la casi total ruina de su raza. ¿Esto, sobre imposible, es cruel! ¿Quién no ama su lengua? ¿Quién no quiere las tradiciones de sus antepasados, como a pedazos de su mismo corazón? [...]. (Misioneras de la Madre Laura, 2013, p.37)

Esta idea sobre la catequización implicaba llegar a las zonas más inhóspitas del país, donde ni siquiera la presencia del Gobierno nacional o local era tal, acogiéndose a las formas como las comunidades indígenas habitaban el territorio, siendo nómadas como algunos de ellos, pero también con la disposición de adoptar su lengua, aprendiendo de su sabiduría y sus formas de subsistencia, llevando a su vez la palabra de Dios y urbanizando

algunas costumbres en ellos como el vestido, la higiene, la nutrición, pues sus hábitos eran vistos como bárbaros. El método de catequización que a su vez es el de la enseñanza, como lo expresan las Misioneras de la Madre Laura (2013) es a través de la caridad, yendo de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de tal manera que fueran educados intelectual y moralmente.

La Madre Laura expresa su sensibilidad hacia los indígenas, revelando en sus escritos el conocimiento que tiene sobre la historia de América, de sus invasiones y de la crueldad hacia ellos, esto también debido a su ejercicio docente en varias escuelas de Antioquia y como directora del Colegio La Inmaculada de Medellín. Asumir el reto de evangelizarlos significaba además de lo ya expuesto, enfrentar las críticas y los juicios que la sociedad de ese entonces, especialmente la iglesia católica, emprendió hacia ellas por ser mujeres protagonistas en escenarios de evangelización que principalmente eran ocupados por los hombres.

Es así que el modo como ellas educan parte de métodos no formales, que por esa misma condición de ajustan a la realidad en la que se encuentran los sujetos, reconociendo en ellos sus potencialidades y actuando a partir de allí. Otra característica de la comunidad religiosa era incidir en las necesidades locales, exigiendo al Estado su atención y respuesta a temas de salud, educación, vivienda, trabajo, infraestructura vial, propiedad de la tierra y su explotación, entre otros, con ello buscaban garantizar el desarrollo y la promoción humana para proteger el bienestar social: “La Madre Laura al mismo tiempo que hablo de evangelizar, hablo de leyes para proteger a los indígenas, de tierra, de respeto a la cultura, de formación de líderes, de salud, de educación” (Misioneras de la Madre Laura, 2013, p. 69)

No obstante, al interior de la comunidad los cuidados entre ellas eran mínimos, en tanto se exponían a todos los riesgos que implicaban los territorios con sus complejidades (enfermedades, conflicto armado, vías de acceso precarias o inexistentes, entre otros), además de ser separadas de su núcleo familiar desde muy jóvenes y por largos periodos de tiempo, al punto de fragmentar los vínculos que nunca elaboraron y que al parecer exteriorizaban en el trato con el otro, ejemplo de ello, los castigos que ejercían como docentes.

A lo anterior se suma el poder de la iglesia católica a partir de su negación en la participación de la mujer en los espacios designados para los hombres, en donde se les reducía a ser servidoras en las curias. Así mismo, dentro de los apuntes tomados en el trabajo de campo, una ex-religiosa de la comunidad de Lauritas explicaba que ellas debían acogerse a las reglas establecidas en el Concilio Vaticano I, donde abandonaban su nombre de pila para recibir el asignado por sorteo y que correspondía al nombre de santos y en algunos casos de santas, generando de alguna manera despersonalización y ostracismo en las hermanas.

Remitirse al pasado, es un ejercicio que lleva a comprender cómo la modernidad ha entrado a irrumpir las prácticas comunitarias, el modelo educativo y las formas de participación en Guanacas. Lo que se observa en la vereda en la actualidad, es que son las generaciones adultas las que mantienen la esencia de la acción colectiva y se denota la ausencia de las nuevas generaciones en este proceso que, paradójicamente, los tiene afuera debido a su búsqueda por una cualificación profesional que a diferencia de la formación de sus padres, los avoca a la individualidad y no al arraigo, lo que coloca en riesgo los relevos generacionales.

A este respecto, estando en el proceso de recolección de información, uno de los líderes más queridos de la comunidad fallece. Esta situación lleva a mover las reflexiones de los comuneros, principalmente de la segunda generación, en torno al papel que ellos tienen en la transmisión del sentido de pertenencia por la vereda en sus hijos, puesto que en su rol de padres han centrado sus esfuerzos en garantizar condiciones dignas a sus familias, pero han descuidado la manera de dar continuidad a lo que ellos y sus padres forjaron durante todo este tiempo, pues como lo expresa Emanuel: “comunidad si hay, pero digamos hace falta la energía de los jóvenes, y sin la energía de los jóvenes es muy difícil, entonces se necesita los jóvenes, aquí en vacaciones eso se reactiva y todo eso, pero no es el común, porque la gente entre los 18 y los tal vez 30 años se fue o están estudiando o se quedan pues porque no hay oportunidades acá, ni hay tierra no hay fuente de empleo entonces entra en crisis”.

De esta manera los líderes identifican la necesidad de fortalecer los vínculos, buscando cómo sobreponerse a las crisis en que siempre puede estar un ejercicio comunitario, propendiendo por generar conciencia crítica y prácticas de intervención, en

donde se comprende la importancia de los aportes de los jóvenes para mantener la herencia de los saberes populares y la lucha social.

II Consideraciones y apreciaciones finales

La experiencia comunitaria en Guanacas es un ejemplo de la capacidad de acción colectiva de unos sujetos que han logrado mantener una intencionalidad crítica transformadora a través del tiempo, con la cual han sabido construir procesos mediante la implementación de proyectos, la formación de líderes comunitarios, la participación activa en la definición de políticas públicas, el fortalecimiento de la cualificación de los comuneros y la ocupación de cargos públicos.

Lo anterior reafirma la decisión de haber elegido la categoría de agenciamiento de lo comunitario, por un lado, porque nos interesaron las configuraciones de unos sujetos que en particular crean acciones colectivas, las cuales permanecen en el tiempo y en razón a ello buscamos identificar el porqué de dicha permanencia, puesto que el para qué se ve reflejado en las acciones colectivas llamadas: Organización Campesina de Inzá Tierradentro, la cual evidencia la clara defensa del campesinado como sujeto de derechos en Colombia; la Asociación Estudiantil Pro Tierradentro, donde su razón de ser es el apoyo a los estudiantes universitarios; la Casa del Pueblo, como espacio de encuentro y de posibilidad de acceso a la información; y la ocupación de cargos públicos para lograr el bienestar colectivo.

Aunque la esencia de dicha categoría parte de una reflexión filosófica y abstracta, fue un reto poder interpretarla en una experiencia real, teniendo en cuenta que los términos planteados por Deleuze y Guattari (2004) (Territorialización, Desterritorialización, Reterritorialización) nos permitieron representar la consecuencia de la sumatoria en las acciones colectivas las cuales transformaron y son dinámicas en el tiempo, siendo ese carácter de cambio permanente en la lógica del rizoma el que hace que revelen diferentes factores y no una única razón, puesto que muchas veces la investigación aboca a encontrar una verdad para interpretar la realidad, sin embargo en el ámbito de lo social las razones pueden ser múltiples así como sus devenires, puesto que la vida no es una linealidad sino el encuentro de discontinuidades.

Por otro lado, durante el proceso de análisis fue interesante romper el imaginario que se tiene respecto a las ideologías, puesto que la sabiduría local supo acoger los puntos medios que estas plantean, sin que ello implicara caer en radicalismos o en estigmatizaciones que podían colocar en riesgo la vida de las personas; esto representa un eje importante en la

argumentación, en la defensa y en la permanencia de las luchas colectivas, considerando esto no solo inteligente, sino un acto estratégico ante la oleada permanente de ataques y de imposiciones institucionales que pretenden deslegitimar la resistencia social.

Expresamos también que la pretensión no es caer en generalizaciones frente a la inoperancia de las instituciones, porque la política educativa que se pensó entre los años 40 y 80 fue acertada en la medida en que recogió muchas de las necesidades locales y supo articular otras instancias que guardaban el mismo propósito, de impactar a la comunidad en su bienestar y en su desarrollo humano. Tan es así, que hoy en día el enfoque permanece como un acto de resistencia a los cambios que ha tenido la educación y se encuentran en el proceso de argumentar su pertinencia ante el Ministerio de Educación Nacional.

Acerca del componente religioso, develar una iglesia católica encasillada como entidad de adoctrinamiento que impone una sola fe, es la mirada reducida de ese otro alcance que tienen algunas comunidades religiosas, en especial lo ocurrido con las misioneras en términos de construir ciudadanía a partir de valores comunes como la solidaridad, el respeto, el amor, la compasión, la hermandad, la confianza, la justicia, la responsabilidad, la honestidad, y que fueron evidentes durante la recuperación histórica donde los comuneros hacían un importante énfasis en relación con sus liderazgos y el ejercicio político de sus acciones.

Todo esto nos lleva a la reflexión sobre la expectativa inicial que tuvimos el primer momento que llegamos a Guanacas, en el que pensamos que tal vez nos habíamos equivocado al haber escogido este lugar como nuestro objeto de investigación, pero afortunadamente tuvimos la apertura y la sensibilidad de darnos la oportunidad de descubrir otras posibilidades al estar allí y tratar de entender que nuestra primera percepción no la podíamos tomar como una verdad dada y que en el fondo había una historia tan sólida que hace que comprendamos que las comunidades pueden tener crisis, pero que es el espejo retrovisor el que hace que estas mismas se piensen, se repiensen, reflexionen y retomen lo que han logrado a partir de la capacidad de creer y de juntarse, aún en medio de sus diferencias y de sus dificultades, pues así como ocurre con el rizoma, pueden romperse, alejarse, pero siempre recomenzar.

Adicionalmente, es de destacar que el proyecto educativo de Promoción Social dio alcance no solo a la formación académica tradicional, también tuvo la capacidad de responder a las necesidades locales e involucrar a la comunidad en dicho proyecto (familias, alcaldías, organizaciones sociales); desafortunadamente es claro el cambio que hay antes y después de la Ley de Educación, puesto que la propuesta de un Proyecto

Educativo Institucional (PEI) al convertirse en lineamiento, se impone y condiciona el actuar y rompe con las dinámicas locales propias.

La entrada en vigor de la Ley de Educación implicó perder a nivel local la autonomía curricular y desdibujar la esencia de lo pedagógico; a nivel nacional fue permitir con poco o ningún filtro la entrada de políticas exteriores que colocaron a la educación en función de las necesidades del mercado, ejemplo de ello la OCDE, las pruebas Pisa, la estandarización de las mallas curriculares, los proyectos por competencias, entre otros.

Esto llevó a condicionar el alcance de los docentes y delegarles la función de impartir determinados conocimientos, cualificar a los estudiantes bajo los discursos que plantea la tecnocracia dando fuerza a las ciencias exactas y minimizando las áreas de las humanidades y las artísticas; de tal manera que la calidad educativa y la evaluación son hoy en día los parámetros sobre los cuales se mide el impacto y la pertinencia, que a diferencia de la Promoción Social, ésta se valoraba en la apropiación de conocimientos para la vida que incidían directamente en el bienestar individual y colectivo.

La Promoción Social en Guanacas después de la Reforma Educativa de 1996 como consecuencia de la ley de educación, genera unos cambios importantes en la propuesta curricular que impactan en la formación de las generaciones siguientes, en términos de condicionar la práctica comunitaria en razón a las restricciones de ley, como por ejemplo: la Ley 100 de 1993 en temas de salud, la Ley 1098 de 2006 respecto a la primera infancia y adolescencia; la Ley 715 de 2001, la cual define los recursos para la financiación de la salud y la educación y todo lo que contempla el Decreto 1860 de 1994 a través del cual se reglamenta la Ley General de Educación.

Este tipo de cambios y normas afectaron significativamente la integridad de la educación que caracterizaba los procesos en Guanacas, entendiéndose como la posibilidad de desarrollar capacidades en las personas para actuar en sus ámbitos familiares, sociales, espirituales, académicos, emocionales y comunitarios. Es así que retomar los contenidos dentro del plan de reestructuración curricular actual, es fundamental para el enfoque de Promoción Social puesto que ello hace parte de su esencia y promovería el rescate de los vínculos comunidad-escuela, tan importantes en los procesos educativos en general.

Desde la línea de investigación, consideramos que hemos hecho un aporte a la comprensión de categorías que no han tenido mayor desarrollo teórico, como es el caso del agenciamiento a la luz de entender la configuración de subjetividades a partir de la multiplicidad y el territorio como un símil para analizar la construcción del sujeto.

Para terminar, fue interesante identificar también que la Promoción Social vista en la perspectiva del Desarrollo Educativo y Social, contiene elementos que están estrechamente ligados en su intencionalidad, en el alcance que se proponen en el desarrollo de capacidades desde una mirada crítica de la realidad y que tienen como fin aportar al bienestar de las personas.

Referencias

- Arias, J. (2014). *Educación Rural y Saberes Campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina De Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012* (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>
- Ávila, O., & Pineda, E. (1981). *El Bachillerato de Promoción Social* (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bastidas, E., & Camelo, N. (2019). *Mujer campesina: lo femenino, territorio y cosmovisión. Una experiencia desde la vereda de Guanacas, en Inzá-Cauca* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2480/BastidasCuastumalCameloValenci-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, J. (2016). Los límites de un mundo incierto. Rayuela como una ontología crítica de nuestro presente. En J. Castañeda. (Ed.), *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia* (pp. 15-33). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Blanco, J., y Gutiérrez, Y. (2016). Recorridos y conexiones con el concepto de poder-sujeto. En J. Castañeda. (Ed.), *Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la resistencia* (pp. 15-33). Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Recuperado de https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Bolaños, G., y Pancho, A. (2008). Plan de vida: una experiencia de construcción colectiva desde la identidad. En Usal, C. (Ed.), *Hacia el buen vivir: experiencias de gestión indígena en Centro América, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Guatemala* (pp.45-118). La Paz, Bolivia: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bonilla, V. (1977). *Historia política de los paeces*. Cali, Colombia: Copia mecanografiada.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita., A. Díaz., y P. Vommaro. (Ed.), *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (191-202). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cabrera, R. (1976). *Proceso educativo en Acción Cultural Popular*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000021041_spa
- Cepeda-Bolívar, J. (2017). Agenciamiento político y subjetividad política de la “Red Comunitaria Trans”. *Jangwa Pana*, 16 (2), 169-178. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.2128>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Bogotá, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Corte Constitucional de Colombia. (2011). *Comunidades indígenas como sujetos de especial protección constitucional y titulares de derechos fundamentales (sentencia T-116/11) (febrero 24 de 2011)*. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-116-11.htm>
- Constitución política de Colombia (1991). *Asamblea Nacional Constituyente*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Cuellar, M, & Zea, L. (2014). *Procesos de agenciamiento y configuración de subjetividades en el ejercicio del restablecimiento de los derechos de una comunidad víctima del desplazamiento forzado* (tesis de maestría). Universidad

- Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/732/TO-17315.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2019). *Población Indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Ciudad de México D.F., México: Gedisa Editorial.
- Díaz, A., y González, R. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 15, 373-383. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Espinosa, F. (2012). “La histórica lucha por la paz del movimiento indígena caucano”. *CINEP*, 76, 11-14. Recuperado de https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20121101c.lucha_paz76.pdf
- Facultad de Arquitectura Universidad Nacional de Colombia. (Productor). (2015). *Seminario la arquitectura como proceso participativo en la obra de Simón Hosie* [En línea]. De <https://www.youtube.com/watch?v=eeYMsP-O80s>
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Recuperado de http://www.peu.buap.mx/web/seminario_cultura/El_sujeto_y_el_poder.pdf
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, España: Editorial Sígueme.
- García, J. (25 de febrero de 2017). Apuntes para una historia de Tierradentro [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://historiaprovincial.blogspot.com/2016/10/apuntes-para-una-historia-de.html>

- González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista Ciencias Humanas*, 37, 7-26.
- González, M., Salcedo, S., y Viasús, K. (2016). Las experiencias pedagógicas de los educadores de Inzá, apuesta por una educación del campo. *Nodos y Nudos*, 5 (41), 7-20. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6714/5484>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Editorial Traficante de sueños.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Cerc.
- Isea, J., y González, E. (2019). La Desterritorialización y el Agenciamiento de los Conocimientos. Una invocación urgente a la investigación universitaria en la postmodernidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, Vol IV, 321-340. doi: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.282>
- López, L. (1970). *Disertación Sociológica*. Bogotá, Colombia: Editorial Bedout. Marinas, J. (2006). *El síntoma comunitario: entre polis y mercado*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Martínez, M., Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635256005.pdf>
- Medina, O., & Pineda, E. (1981). *El Bachillerato de Promoción Social*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia.
- Meisel, A. (2014). El sueño de los radicales y las desigualdades regionales en Colombia: la educación de calidad para todos como política de desarrollo territorial. En A. Sánchez., y A. Otero. (Ed.), *Educación y desarrollo regional en Colombia* (261-

278). Bogotá, Colombia: Banco de la República. Ministerio de Agricultura. (1961). *Reforma Social Agraria*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (1998). *Misión rural, transición, convivencia y sostenibilidad: síntesis de resultados y conclusiones*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.

Ministerio de Cultura. (2005). *Cooperación del Japón en Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1955). *Diario Oficial 28800. Funcionamiento de Escuelas-Hogar para Campesinas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103453_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1986). *Marco General. Promoción de la Comunidad*. Bogotá, Colombia: División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal.

Mires, A. (2019). *Encender lecturas sin apagar culturas*. Cajamarca, Perú: Equipo Central Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca.

Misioneras de la Madre Laura. (2013). *Laura Montoya. Promotora de la Educación Popular*. Medellín, Antioquia: Misioneras de la Madre Laura.

Muñoz, H. (2011). *La Biblioteca Aldeana de Colombia y el Ideario de la República Liberal, 1934-1947*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.

Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Patiño, B. (1976). *Descripción crítica de la escuela-hogar para campesinas en Colombia, tomando como muestra actual la escuela-hogar de Piedecuesta* (Tesis de pregrado). Instituto Superior de Educación. Facultad de Administración y Supervisión Educativa, Bogotá, Colombia.

Peña, G. (2014). Imágenes religiosas e imaginarios políticos. La imagen del Amo Jesús de Guanacas en el conflicto de etnicidades durante el proceso de construcción y consolidación del municipio de Inzá (Cauca). *Ciencia Política*, 9 (17), 97-128.

- Peñaranda, D. (2012). *“Nuestra vida ha sido nuestra lucha”*. *Resistencia y Memoria en el Cauca Indígena*. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá, Colombia: Taurus.
- Peñaranda, D. (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El Movimiento Armado Quintín Lame*. Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Piedrahita, C. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Piedrahita., A. Díaz., y P. Vommaro. (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.31-45). Bogotá, Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011* (1). Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_summary.pdf
- Proyectos Especiales Banco de la República (2017). *Exposición documental sobre el archivo de la campaña de alfabetización rural masiva que ACPO realizó en Colombia entre 1947 y 1994*. Recuperado de <https://proyectos.banrepcultural.org/radio-sutatenza/es/acpo-radio-sutatenza-13>
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires, Argentina: Capital intelectual.
- Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.
- Red Nacional de Bibliotecas Públicas. (2020). *Directorio*. Recuperado de <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/Footer/red-nacional-de-bibliotecas-publicas/directorio>
- Restrepo, M. (1989). *El alumno-maestro de educación a distancia rescate de su rol como agente de promoción social: la radio como facilitadora del proceso* (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Rodríguez, C., Sánchez, F., y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Bogotá, Colombia: CEDE, Universidad de Los Andes.
- Rojas, C., Vargas, H., y Chacón, A. (1982). *Áreas de Promoción Social en el Hogar Juvenil Campesino Canaguaro-Meta* (Tesis de pregrado). Universidad de La Sabana Bogotá, Colombia.
- Ruíz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Madrid, España: Paidós.
- Semana rural (5 de julio de 2019). El campo, con menos gente de lo que se creía. Semana. Recuperado de <https://semanarural.com/web/articulo/el-censo-2018-revelo-que-hay-menos-gente-viviendo-en-el-campo-/1013>
- Soto, D. (2014). *La Escuela Rural en Colombia. Historias de Vida de Maestras*. Mediados del Siglo XX. Tunja, Boyacá: Fundación FUDESA, HISULA, ILAC, SHELA.
- Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Madrid, España: Península.
- Torres, A. (1997). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a investigar II*. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, UNAD.
- Torres, A. (2013). Activación de memoria e identidad colectiva desde la recuperación colectiva de la historia. En P. Páramo (Comp.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 301-308). Colombia, Bogotá: Editorial Universidad Piloto de Colombia.
- Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Torres, A. (2017). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, Colombia: Editorial el Búho.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?.* México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo 1. Preguntas de cada uno de los hitos que marcan la historia de la comunidad en la vereda de Guanacas en Inzá-Cauca.

Anexo 2. Entrevistas

Anexo 3. Consentimiento informado

Anexo 4. Fotografías de los espacios: Escuela-Hogar para Mujeres Campesinas, Instituto Nacional de Promoción Social y la Casa del Pueblo.