CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

"Profe, así es como lo hacemos; en colectivo y en el hacer es que aprendemos",

Descolonizando-Nos en la educación: Sistematización de experiencias de cuatro programas educativos no formales en una comunidad firmante de paz en el Caquetá

María Alejandra Fino Carantón

Asesores

Nicolás Londoño Osorio. PhD.

Natalia Reinoso Chávez. Mg.

MANIZALES

2024

Agradecimientos especiales:

Co- investigadoras:

Yolanda Posada (Profesora Yas),

Nelcy Correa (Profesora Tatiana).

Equipo de investigación Universidad de La Sabana:

Laura Fonseca Durán (Investigadora principal Proyecto EDUCARE)

Mónica Carreño (Investigadora junior Proyecto EDUCARE)

Pilar Baracaldo (Profesora pasantía del Proyecto EDUCARE)

Sofía Martínez Giraldo (Estudiante de Pasantía del Proyecto EDUCARE)

Alexandra Sandoval (Asistente de investigación del Proyecto EDUCARE).

Santiago Castro Reyes (Asesoría metodológica)

Dedicatoria

La presente tesis está dedicada a todos las hijas e hijos de la paz, aquellos que nacieron después de la firma del Acuerdo y los que están por nacer. En especial a: Wendy Tatiana, Wendy Thalia, Jhoiner, Sami, Zaid, con quienes he tenido la oportunidad de compartir desde el vientre de sus madres y me han acompañado desde el primer momento que pise Agua Bonita. Sus risas, carcajadas, canciones, abrazos, caminatas en medio del piedemonte amazónico, sus "profe male" han sido combustible en este largo camino que decidí emprender desde hace 5 años. A las profes: Tati y Yas quienes me han recibido con tanto amor y hospitalidad en sus casas, me han enseñado la importancia del cuidado por el otro y la sororidad. Ha sido a través del compartir con ustedes que me han enseñado lo que implica ser una profesora *sentipensante.* A la comunidad de Agua Bonita II, quienes desde hace cinco años me han recibido con el mayor afecto de paz y apertura, a través de su diario vivir me han compartido su anhelo y materialización de construir un proyecto de comunidad. A mis actuales estudiantes de la electiva Psicología Comunitaria Aplicada al Posconflicto, con quienes me estrené en este camino de profesora. Gracias a cada uno por su motivación e interés la psicología comunitaria y social, han sido inspiración para mí. A mis dos grandes maestras de vida; Laura Fonseca y Natalia Reinoso, quienes a través de su ejemplo e historia de vida me han inspirado y guiado en este caminar pedagógico. Cómo siempre se los digo; "gracias por haber creído en mí desde segundo semestre de pregrado y haber cultivado esa semilla de amor hacia la transformación social". Gracias por permitirme conocerme en distintas facetas y co-construir la mujer que soy hoy en día. A Mónica Carreño, gracias por tantos momentos vividos en este proceso de investigación, tu amistad ha sido de los regalos más lindos que me ha dejado EDUCARE. A mis papás, quienes a pesar de sus miedos han estado constantemente apoyándome con palabras de orgullo y admiración; su ejemplo de disciplina, honestidad y ayuda para otros han sido herramientas para mi vida. Gracias por dejarme el mejor legado; la educación. Cada abrazo, bendición previa a mis viajes de campo los almaceno en lo más profundo de mi ser. A mis hermanas: Claudia, quien desde muy pequeña me enseñó el amor por la literatura y allí inspirarse en la vida de mujeres transformadoras de su realidad, gracias Clau porque a través de su ejemplo me enseñó a ser una mujer crítica, visible y auténtica. A mi hermana Diana, le agradezco por enseñarme que nadie fracasa si hace lo que ama, su disciplina y constancia para alcanzar sus proyectos son un referente para mi A mi amada hermana Andrea, quien a lo largo de este camino

me ha sostenido, abrazado en momentos donde mis pies no han tocado tierra firme. Cada consejo, mensaje en la distancia, foto, canción han sido fundamentales para mantenerse en el camino. A mis sobrinas y sobrinos: Victoria, Isabella, Emmanuel, Antonio y Juan Diego. A cada uno le dedico esta tesis para recordarles que han sido mi inspiración de contribuir por una Colombia en donde se respire paz y donde la diferencia sea un motivo de encuentro. Gracias por cada abrazo, beso, cartas, muñeco de viaje, video llamadas previas a mis viajes de campo, cada expresión de afecto me reconfortó en medio de la distancia. A la coincidencia de amor que me trajo la vida en los últimos meses, Steven Castaño, quien genuinamente se ha interesado por comprender cómo contribuir a la paz y me ha acompañado desde su amor y credibilidad en esta fase final de la investigación. A mis amigas y amigos de la Universidad de La Sabana, quienes han tenido la apertura de escuchar mis historias y en cada encuentro decirme “te admiro Fino”. Finalmente, y el más importante al proveedor de mi vida Dios, sus planes han sido los más inesperados pero los más gratificantes.

Tabla de contenido

Introducción 5

1. 18

2. 21

3. 22

4. 24

5. ¡Error! Marcador no definido.

5.1. 35

5.2. Educación decolonial 29

5.3. Buen Vivir 32

6. 48

6.1. 48

6.2. 48

6.3 Participantes y contexto 37

6.4. Técnicas 38

6.4.1 Desarrollo de las Fases 41

6.5. Análisis de resultados y consideraciones éticas 51

7. 64

7.1. ¿Qué se enseña en los programas educativos de EDUCARE? 54

7.2. ¿Cómo se enseña y se aprende en EDUCARE? 67

8. 95

9. 106

Referencias 91

Anexos 99

Introducción

"La vida que a diario vivimos, es en sí una escuela"

Alfonso Cano.

Ocho años después de firmar el Acuerdo de Paz (AP) con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), Colombia sigue enfrentando desafíos para implementarlo, especialmente en el campo educativo. En medio de la adversidad, han surgido experiencias e iniciativas locales y regionales que buscan transformar la ruralidad en Colombia para construir la paz desde la educación y apoyar la reincorporación de exguerrilleros y sus familias. Parte de estas iniciativas, han tenido lugar en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), originados a partir del Acuerdo; lugares donde se agruparon los firmantes de paz.

El Centro Poblado Héctor Ramírez (CP-HR), fue uno de aquellos ETCR ubicado en La Montañita departamento del Caquetá, una región rural en el sur del país. Allí, por medio de la alianza entre la comunidad de firmantes de paz y la Universidad de La Sabana (ULS) surgió el proyecto EDUCARE, el cual será profundizado más adelante. Sin embargo, es importante reconocer que es un proyecto educativo que recoge cuatro programas de formación no formal que existían en la comunidad y cuyo trabajo se ha enfocado en el fortalecimiento de estos espacios para niños, niñas y jóvenes que se están educando y formando a partir de los valores y principios farianos[1]. Los cuatro programas (Deporte Popular, Reporteritos, Cultura y Tradiciones y Guardia del Monte) son el centro de estudio de esta investigación, que busca sistematizarlos para reconocer los aprendizajes, éxitos y retos de la iniciativa en el territorio. El proceso de sistematización recoge el desarrollo de los programas de enero del 2021 a junio del 2022.

[1] Fariano: término utilizado para referirse a la identidad desarrollada por parte de los miembros de la antigua organización de las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Común Ejército Popular (FARC-EP)

Ahora bien, para entender la importancia de recoger estas experiencias, hay que entender la situación de la educación en Colombia. Aún más, entender el panorama de la educación rural del país y los escenarios que se han construido a partir de la firma del Acuerdo de Paz y la puesta en marcha de la Reforma Rural Integral (RRI), incluida en uno de los puntos del documento firmado.

La situación de la educación rural en Colombia y la necesidad de la RRI

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), "la matrícula nacional fue de 9.729.968 alumnos, inferior en 0,7% respecto a la matrícula de 2021 (67.709 alumnos menos)" (DANE, 2023, p. 3). De estas cifras, el 26,7% equivale solo a personas que viven en zonas categorizadas como rurales. Al respecto el Laboratorio de Economía de la Educación [LEE] (2023), señala que "el 2,7% de la población urbana de 15 años o más no sabía leer y escribir, frente al 9,2% de la población rural" (p. 7). Una cifra bastante alarmante a la luz de la cobertura de educación en el país para las zonas rurales.

> Sin embargo, esta cifra de cobertura es solamente la punta de este gran iceberg de los problemas de la ruralidad y su educación en el país. Por ejemplo, la educación en la zona debe afrontar el desafío geográfico que viven las poblaciones en las zonas rurales. Algunas de las cifras que se reportan en cuanto a la educación rural con respecto a la urbana son las siguientes: en el año 2016, el promedio de años de educación en la ruralidad es de 6 años, mientras que, por el contrario, en la zona urbana es de 9.6 años (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Otra cifra alarmante es que los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales que viven en las zonas que han sido afectadas por el conflicto en Colombia, tienen menor tiempo de educación formal frente al de los niños en zonas urbanas: 5.1 años vs 8.4 años en promedio (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Con la firma del Acuerdo de Paz y en la búsqueda por hacer frente a las problemáticas sufridas por la ruralidad en el país, se pone en marcha la RRI en Colombia. A través de esta, se desarrolló un programa de amplio alcance que se enfocó en la transformación social del campo colombiano. Uno de los componentes clave de esta reforma es el sistema educativo, con el cual se busca promover el acceso a la educación de calidad en las zonas rurales del país. La RRI reconoce la importancia de la educación como un motor de desarrollo y equidad en el campo colombiano. A través de sus componentes educativos, se busca cerrar la brecha educativa entre las zonas

urbanas y rurales, garantizando el acceso a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes que viven en las áreas rurales (Herrera Arias & Rivera, 2020).

Como parte de su énfasis en la transformación social, la RRI busca promover la participación de las comunidades en el proceso educativo. Esto implica fortalecer los mecanismos de participación y toma de decisiones en el ámbito educativo, involucrando a los padres de familia, líderes comunitarios y representantes de las organizaciones rurales en la planificación y ejecución de las políticas educativas. Para alcanzar este escenario, se requiere el fortalecimiento de la infraestructura educativa en las zonas rurales, promover una educación pertinente y de calidad, garantizar la formación y capacitación docente, y fomentar la participación de la comunidad en el proceso educativo.

Estas medidas buscan cerrar la brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales, asegurando que todos los niños y jóvenes colombianos tengan igualdad de oportunidades en términos de educación (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Pretende, además, transformar el campo y dar garantías de no repetición, asegurando condiciones dignas de vida y trabajo (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016).

Sin embargo, la implementación de esta reforma rural ha sido parcial y convulsa. Retomando las cifras del Instituto Kroc *et al*. (2022) señalan que solo el 4 % de las disposiciones están concluidas, el 14 % están en un estado intermedio, el 67 % en un estado mínimo y el 14 % aún no inician su implementación. Por tanto, hoy se mantiene una fuerte preocupación por emprender, reforzar y concretar la aplicación de la reforma pactada y mejorar y dignificar las condiciones de vida de las zonas rurales.

El conflicto armado, las FARC-EP y las problemáticas en la ruralidad

Para comprender en términos educativos la situación en la que se encuentra la vida en las zonas rurales, es necesario recordar los más de 50 años de historia de conflicto armado por los que ha atravesado Colombia (Montoya, 2014). Dos de las principales razones por las que se generó son: (1) la disputa por la tierra entre grandes terratenientes y campesinos; y (2) la desigualdad en la repartición de tierras, especialmente rurales, que originó movimientos sociales de protección campesina, cuyo ideal se centraba en proteger el territorio, restablecer la paz y garantizar el trabajo agrario (Olave, 2012).

Ante este panorama de situaciones problema que originan y explican el conflicto armado en Colombia, a principios de la década de 1960, la creación de grupos campesinos se sintetiza en la conformación de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército Popular (Pino-Montoya, 2014). Esta guerrilla, además, surge en el marco de una enorme tensión política en el país. A lo largo del siglo XX, la tensión entre el partido político liberal y conservador por sus ideales y apuestas sociales fue un denominador común (Olave, 2013). Y, a partir de la muerte de Jorge Eliecer Gaitán en 1948, inicia un periodo de lucha constante entre ambos partidos, el cual dio auge al periodo llamado *La Violencia*. Durante este periodo, hubo una fuerte crítica, por parte de la población marginalizada en Colombia, frente a la concentración de tierras y riquezas, la sobre explotación laboral a los trabajadores y campesinos (Cardozo, 2020).

Años más tarde, en 1964, se conformaron las FARC-EP, un grupo armado que surge con el ideal de defender a la población campesina ante la falta de presencia de Estado, en términos de la desigualdad de distribución de tierras, falta de acceso a un sistema de salud, y la precariedad en la educación digna para la población rural (Pino-Montoya, 2014). A partir de su insurgencia, comenzaron con la elaboración de estrategias que contribuyeron a extender sus ideologías e influencias en territorios colombianos.

En mayo de 1964, se conformó en el sur del Tolima la denominada "Columna Guerrillera", estructura comunista armada liderada por alias "*Tirofijo*", cuya la lucha estaba fundamenta, en hacer frente a los gobiernos conservadores del momento y las condiciones de vida de las poblaciones periféricas de Colombia (Gallego, 2008). Se estima que para ese momento el grupo insurgente se conformaba por 350 miembros, al respecto Sierra (2019), plantea que esta columna guerrillera, se focalizó en 3 principales zonas del territorio colombiano: Meta, Caquetá y el Tolima. Esto, justamente, coincidió con que, para el año 1970, las dos terceras partes de la zona rural del país estaban en condiciones de pobreza absoluta. En este sentido, las FARC-EP surgió con la necesidad de visibilizar la importancia de una reforma rural agraria pertinente para el campesinado en Colombia, anclada al contexto de la ruralidad y el campo, por lo que decidieron iniciar la apertura de sus frentes en diferentes regiones del país.

Al paso de los años, las FARC-EP se siguen fortaleciendo con recursos humanos y de guerra, convirtiéndose en uno de los grupos militares al margen de la ley más fuertes en América Latina: en 1993, las columnas guerrilleras estaban conformadas por más de 10.000 hombres y

mujeres y 30.000 milicianos (Sierra, 2019). Para este momento, el grupo guerrillero creyó tener la fuerza necesaria para llegar a tomar el poder del gobierno de turno. Ante ello, el gobierno de Belisario Betancur convocó a las guerrillas del momento para un posible acuerdo de paz, más conocido como los Acuerdos de la Uribe, en 1984. Dicho acuerdo, tuvo como objetivo cesar el enfrentamiento militar entre los grupos insurgentes y el ejército colombiano; uno de los puntos transversales de este proceso fue la búsqueda de garantías y medidas para fomentar la participación política de los miembros de las FARC-EP. Como consecuencia de este primer intento de diálogos de paz, las FARC-EP en ese momento dieron auge al partido político llamado la Unión Patriótica (UP).

Este partido político, según lo menciona Gallego (2008), posibilitó a la guerrilla revolucionaria expandirse por el territorio colombiano de una manera desmesurada, obteniendo mayor influencia no solo en las zonas rurales del país sino también en las grandes ciudades de Colombia. Sin embargo, este primer intento de diálogos fue infructuoso. Tras el fallido intento de poner fin al conflicto armado con las guerrillas liberales, los siguientes presidentes de turno intentaron hacer diferentes esfuerzos entorno a la paz. No obstante, de acuerdo con el análisis de Gaviria Betancur (2018) al respecto de los distintos acuerdos de paz en Colombia, estos esfuerzos han sido incompletos y han tenido una posición, por parte del gobierno, de indiferencia ante la transformación estructural y cambio en el modelo de desarrollo.

Estos cambios estructurales son cruciales a la hora de analizar los Acuerdos de Paz firmados, efectivamente, entre el Estado de Colombia y las FARC-EP en el 2016, y, por ende, son cambios fundamentales para que la presente investigación tenga lugar y pueda ser desarrollada a la luz del enfoque decolonial, sobre el cual se volverá más adelante y que busca superar el modelo de desarrollo colonial en dirección a modelos más diversos, justos y comprensivos.

El Acuerdo Final de Paz, la llegada a la RRI

En efecto, el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (AFP). el cual también es conocido como los Diálogos de la Habana, ha sido el más emblemático y reconocido a nivel nacional e internacional en la historia colombiana. Este acuerdo, que fue negociado entre el presidente del momento, Juan Manuel Santos, su comité de negociación y miembros de las FARC, tuvo como objetivo dar finalización al conflicto armado en Colombia (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016), tal y como intentaron

procesos anteriores. Así mismo, este proceso fue mediado por entes internacionales, quienes eran garantes del proceso de diálogo y los puntos acordados.

En el año 2016, se firmó el AP, que dio por finalizado el proceso de negociación y estableció el punto de inicio para la implementación de lo pactado. Aunque la firma y el compromiso entre el Estado colombiano y los miembros de las FARC-EP era una realidad, el acuerdo pasó por un proceso de plebiscito. En este proceso, se puso a consideración del pueblo colombiano la decisión de darle un fin a esta guerra de más de 50 años en Colombia, teniendo en cuenta lo que se había pactado en los cinco puntos del acuerdo (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016). Sin embargo, y lamentablemente, los resultados arrojados por el plebiscito no tuvieron un ánimo de finalizar la guerra y apostarle a una paz estable y duradera en Colombia: el "NO" se impuso con una votación de 6.377.482, relegando al "SI" con una votación de 6.341.376 (Indepaz, 2016). Este panorama fue en su momento lamentable dado que muestra una notable división en la sociedad colombiana en torno a cómo abordar el conflicto armado y de buscar alternativas que permitieran avanzar hacia una paz estable y duradera sobre toda en las zonas rurales que han sido los territorios más afectados por el conflicto armado.

Un punto crucial de las votaciones en el plebiscito llama la atención, invitando a poner la lupa sobre la concentración de votos en favor y en contra del AP. A partir del informe realizado por Indepaz (2016) con los datos de la Registraduría Nacional del Estado Civil de Colombia, se puede visibilizar cómo la presencia del "NO" se concentró en la zona centro del país; mientras que el "SI" predominó en las zonas periféricas. Efectivamente, el "SI" prevaleció en aquellas zonas del país que han sido históricamente afectadas por el conflicto armado en Colombia, predominantemente rurales, mientras que el "NO" prevalece en las zonas centrales del país, territorios urbanos, que no han sido afectados directamente por el conflicto armado.

Con los resultados del plebiscito, el AFP presentó una serie de modificaciones tales como: Participación política, justicia transicional, desarme y desmovilización y la implementación y verificación (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016). Los cuales fueron tenido en cuenta de acuerdo con las inquietudes y preocupaciones que presentaron aquellas organizaciones sociales, partidos políticos y ciudadanos que optaron por el "NO" (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016). El expresidente Juan Manuel Santos,

en ese momento, convocó a diálogos con la oposición al AP, continuando con el cese al fuego con las FARC-EP, decisión que se había tomado meses atrás entre ambas partes negociantes.

Después de las modificaciones, el Acuerdo de Paz consolida 6 principales puntos que se enfocan en las acciones concretas que se requieren para la construcción de una paz duradera y estable en el tiempo. En este sentido, "el Acuerdo busca impedir que haya más víctimas y concentrar todos los esfuerzos en construir una paz estable y duradera" (Acuerdo de Paz Final, 2016, p. 7).

El Punto 1 del Acuerdo, central para la realización de este estudio, hace alusión a la RRI. Como ya mencionamos, esta "contribuirá a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y Buen Vivir para la población rural" (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016, p.7). Así, este punto se centra en la creación de planes y programas para la ruralidad en Colombia con enfoque territorial, diferencial y de género, que implica conocer profundamente las necesidades económicas, culturales y sociales de las comunidades que habitan en estas zonas del país (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016). Si bien el Punto 1 del AP aclara que el acceso a la tierra ha sido una de las principales razones de la desigualdad, inequidad y causante de la guerra en Colombia, también denota que la transformación del campo no solo radica en el uso y entrega de las tierras sino en ofrecer, garantizar y fortalecer servicios que han sido omitidos u ofrecidos con baja calidad y sin pertinencia para la población rural; uno de ellos, la educación.

En esta línea, el punto 1.3.2.2 de la RRI presenta la propuesta relacionada con una educación rural que contribuya a la paz estable y duradera, en la que se busca "brindar una atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad, pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (PEER)" (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016, p. 26). Entonces, el PEER tiene el gran desafío de responder a los retos y desafíos de la educación rural con estrategias que contribuyan a una educación de calidad y anclada al contexto de los niños, niñas y adolescentes de Colombia, de los cuales, según el DANE (2022)

> (…) del total de niñas y niños escolarizados en el 2021, el mayor porcentaje de matriculados en el sistema educativo se registró en la básica primaria con un 41,8% y la menor participación en preescolar con un 8,7%. La matrícula urbana fue del

> 75,6%, con 7.405.053 alumnos, mientras la matrícula rural fue del 24,4% con 2.392.624 matriculados, frente a 2.334.158 del año 2020 (p. 32)

Puntualmente, respecto al departamento del Caquetá, territorio donde se realiza esta investigación, hay 401.849 habitantes, de los que no pertenecen a ningún grupo étnico. El departamento presenta dificultades para que los jóvenes accedan a la educación, afrontando causales como barreras a la movilidad y escasez de transporte.

De hecho, se indica que "la tasa de deserción [escolar] en Caquetá ha ascendido en 0.54%, pasando de 5,80% en 2018 al 6,34% en 2019" (Pacto Colombia Juventudes, 2020. p. 1). En el año 2020, se estima que más del 30% de los estudiantes en Caquetá han dejado el sistema educativo (Peña, 2020). Así mismo, se determinó que de las "niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en la ruralidad que no asisten a la escuela, el 7,8% no lo hacían por embarazo y el 23,4% porque deben encargarse de los oficios del hogar" (LEE, 2023, p. 7), lo cual señala obstáculos adicionales para la cobertura y satisfacción del derecho a la educación en la zona.

En medio de las problemáticas descritas que se relacionan con la educación rural y la situación del Caquetá, en el año 2018, en el marco de un curso electivo de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, se gestó una alianza colaborativa con el Centro Poblado Héctor Ramírez (CPHR), el cual era anteriormente un Espacio Territorial para la Capacitación y Reincorporación para miembros de las FARC-EP. A partir de procesos de confianza y trabajo conjunto entre la Universidad y el CPHR, surgió en el 2021, el Proyecto EDUCARE (Educación, Campo y Reconciliación). El objetivo de EDUCARE es fortalecer la educación rural en la construcción de paz en Colombia con un enfoque comunitario participativo (Reinoso- Chávez, *et al.,* 2023)

El proyecto, partió de la Investigación Acción-Participativa, el cual busca consolidar de manera participativa con la comunidad del CP-HR en La Montañita, Caquetá, un proyecto educativo para los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. El mismo es liderado por un grupo de mujeres en proceso de reincorporación y formación como educadoras populares. Específicamente, estas mujeres son educadoras y líderes de 4 programas educativos no formales co-construidos entre diversos actores del territorio (Cultura y tradiciones, Guardia del Monte, Deporte popular y Reporteritos), los cuales se fundamentan en la enseñanza de valores, prácticas, saberes farianos y campesinos para la construcción del Buen Vivir.

A largo plazo, se pretende que estos cuatro programas educativos hagan parte del currículo educativo la primera escuela popular en Colombia con un currículo que esté anclado a las necesidades de la comunidad y que, por ende, fortalezca la oferta educativa rural para las nuevas generaciones del CP-HR. Se ha identificado como necesidad a nivel de investigación y comunitario sistematizar la experiencia que se ha llevado a cabo en cada uno de los programas educativos. Por esta razón, se propone la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los aprendizajes colectivos derivados de la experiencia de implementación de cuatro programas educativos no formales en el marco del Proyecto EDUCARE en una comunidad de firmantes de paz en el Caquetá?* En este orden de ideas, es de vital importancia comprender el surgimiento y desarrollo que han tenido los programas educativos que son objeto de estudio de la presente sistematización.

En primer lugar, el programa de Reporteritos tiene como objetivo: mantener la historia de los procesos vividos tales como los trabajos, prácticas, saberes y las actividades que se desarrollen en el CP-HR. Este programa busca que los niños, niñas y jóvenes que asisten a las actividades se fortalezcan en habilidades de comunicación con el fin de visibilizar la historia por la que ha pasado la comunidad firmante de paz (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022).

En segundo lugar, surge el programa de Guardia del Monte es un programa que, al igual que los demás, como iniciativa de la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC). Este programa se fortaleció por medio del trabajo conjunto entre el programa Mundial de Alimentos y la Cooperativa de la comunidad. A partir de esta alianza se adquirieron instrumentos y herramientas claves para la reforestación y el trabajo ambiental. El principal objetivo de Guardia del Monte es formar a los niños, niñas y jóvenes desde una mirada del biocentrismo, entendido en la manera de concebir la naturaleza y las relaciones que el ser humano establece con ésta en cuanto a dinámicas de poder por la subordinación o de independencia a la existencia humana. Guardia del Monte busca, a través de las actividades propias del campo, preservar el conocimiento ancestral y campesino con el fin de lograr una soberanía alimentaria para la comunidad (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022).

Como un tercer programa, Cultura y tradiciones busca conservar la identidad fariana desarrollada en tiempos de armas a través del arte y la cultura. Este programa busca fortalecer el tejido social, generar conciencia crítica teniendo en cuenta la historia y los procesos re-reconstrucción de la memoria. Cultura y tradiciones se ha convertido en epicentro de la comunidad,

consiguiendo que, a través de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, se rinda homenaje a referentes históricos del país y se busque rescatar el espíritu de la comunidad y del Buen Vivir (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022).

Finalmente, Deporte Popular busca fortalecer los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes por medio de actividades deportivas y lúdicas. Este programa promueve los valores comunitarios y en especial el trabajo cooperativo y la competencia sana entre los niños. Las profesoras comunitarias diseñan actividades en el marco de este programa que promuevan conciencia crítica sobre las actividades deportivas y las relaciones de género (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022).

Los cuatro programas educativos son diseñados y ejecutados por el Comité de Educación del Proyecto EDUCARE, el cual está conformado por 5 miembros: un hombre y cuatro mujeres en proceso de reincorporación, quienes cumplen el papel de voluntarios educativos; y una mujer profesional, quien se desempeña como coordinadora educativa. Semanalmente, el Comité de Educación se reúnen a planear las actividades que se llevarán a cabo en cada uno de los programas; posteriormente, dirigen el desarrollo de las sesiones; y, al finalizar cada actividad, realizan sesiones de balance, en las que reflexiona, principalmente, sobre lo que funcionó y no funcionó de la actividad del día.

Los programas educativos son acompañados por un equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana. Este equipo está conformado por tres investigadoras, quienes brindan procesos formativos para las mujeres del Comité de Educación; dos investigadores de campo, que acompañan desde el territorio la implementación de los programas educativos; una coordinadora, que gestiona el proceso de ejecución de los recursos para los programas; y practicantes de investigación, quienes acompañan desde su proceso formativo cada programa.

1. Justificación

La RRI (RRI) en el sistema educativo colombiano, constituye un tema de debate en los últimos años. Esta reforma busca mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales de Colombia, con el objetivo de promover la transformación social y reducir las brechas socioeconómicas existentes en el país (Camargo, 2017). Uno de los componentes clave de la RRI es el enfoque en los aspectos educativos, reconociendo que la educación es fundamental para el desarrollo de las comunidades rurales. Se busca equilibrar la oferta educativa en estas zonas, garantizando la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos 6 años, la RRI todavía enfrenta algunos vacíos. Uno de los principales desafíos es la falta de recursos y capacidades en las comunidades rurales para implementar plenamente las políticas educativas propuestas. Esto se traduce en la escasez de infraestructuras adecuadas, falta de profesionales calificados y limitado acceso a recursos educativos (Chávez Chaves, 2018).

Al diseñar y revisar propuestas educativas rurales, es necesario detenerse a considerar la pertinencia de la educación en las zonas rurales, pues para que la educación sea realmente transformadora, debe adaptarse a las necesidades y contextos locales. Esto implica reconocer la diversidad de las comunidades rurales y sus proyectos de vida, la inclusión de las tradiciones culturales locales y la promoción de prácticas agrícolas sostenibles en los planes de estudio que se deberían contemplar con mayor relevancia e importancia en las zonas rurales. A pesar de los desafíos y vacíos existentes, la RRI es un paso importante hacia una educación más equitativa en Colombia. La transformación social y la reducción de las brechas socioeconómicas a través de la educación son metas que todos los actores involucrados deben apoyar y fortalecer. El gobierno colombiano ha destinado recursos significativos para impulsar la implementación de la RRI, pero es fundamental que estos esfuerzos sean sostenibles a largo plazo y se realicen de manera coordinada con todos los sectores involucrados, incluyendo a las comunidades rurales, organizaciones sociales y el sector privado como lo propone el PEER (Castro, *et al.,* 2022)

Esto, pues se hila con el llamado nacional que se realiza en la RRI y, en última instancia, en el AFP. Teniendo en cuenta que la apuesta de la RRI es crear estrategias encaminadas a transformar las condiciones educativas del campo colombiano, sus particularidades y desde un

enfoque territorial, la academia y, por ende, la Universidad de La Sabana adquiere el deber de ser un actor transversal en el proceso. En este sentido, tiene el deber de fortalecer los procesos e iniciativas educativas. Para ello, cuenta con la formación de sus estudiantes y con los recursos de sus profesores, los cuales deben ser puestos al servicio de la educación para plantear estrategias que permitan aportar a la consolidación del AFP. Así mismo, la academia tiene la tarea de gestar alianzas colaborativas con los distintos agentes e instituciones sociales que permitan el trabajo conjunto y se conviertan en encuentros de conocimiento (Aveling y Jovchelovitch, 2014).

De esta manera, el escenario que se ha construido a lo largo de los años en el proyecto EDUCARE y, específicamente, con los cuatro programas educativos es un epicentro en el que se ponen en juego diversas apuestas nacionales de la RRI y el AFP. En consecuencia, este tipo de escenarios requieren de la reflexión propia de la sistematización de experiencias, propuesta investigativa y metodológica expuesta por Jara (2020), resaltando los aprendizajes vividos y sirviendo de modelo para futuras iniciativas.

Por esta razón, la presente investigación pretende identificar los aprendizajes colectivos que emergen de la experiencia de implementación de cuatro programas educativos no formales que se han venido desarrollando en una comunidad firmante de paz, como parte de su apuesta por construir un modelo educativo que esté anclado a las necesidades del contexto y reconozca los valores campesinos farianos. Lo anterior con el fin de visibilizar el potencial de las iniciativas educativas locales que se están desarrollando actualmente desde los territorios rurales y que podrían alinearse a lo planteado tanto en la RRI del punto uno del AFP como en el PEER. Por eso se implementó la Sistematización de experiencias, porque es una metodología de evaluación participativa que promueve procesos reflexivos y críticos para comprender, interpretar y construir aprendizajes colectivos en torno a la experiencia vivida, en este caso a la implementación de los cuatro programas educativos no formales. Este tipo de metodología se alinea con los lentes teóricos propuestos para esta investigación (Educación Popular y Decolonial) en cuanto a promover procesos participativos horizontales donde la reflexión crítica es crucial para construir conocimiento, promover la recuperación de los saberes locales y ancestrales e identificar problemas y desafíos para desarrollar estrategias de acción colectiva para el cambio social.

2. Objetivos

Objetivo General

Develar los aprendizajes colectivos (del equipo sistematizador) al respecto de los saberes, valores y prácticas campesinas farianas desarrollados en los cuatro programas educativos no formales en el marco del Proyecto EDUCARE en una comunidad de firmantes de paz en el Caquetá a través de una sistematización de experiencias.

Objetivos Específicos

1. Identificar los **s**aberes, campesinos farianos enseñados en los cuatro programas educativos del proyecto EDUACARE, que consolidan las prácticas educativas desarrolladas con una comunidad de firmantes de paz.
2. Visibilizar los valores y prácticas educativas que se han consolidado durante la implementación de los programas educativos en el marco del proyecto EDUCARE.

4. Antecedentes

La construcción de los antecedentes del presente trabajo, estuvo guiada bajo el desarrollo en primer lugar, de una fase de búsqueda, seguida de una fase heurística y por último de una fase analítica. En la primera fase, se realizó una la búsqueda bibliográfica en bases de datos tales como *Scopus, PubMed, Google Scholar* y *Eureka*, base de datos de la Universidad de La Sabana y el repositorio de CINDE en un rango temporal entre 2012 y 2023. A través de la búsqueda en bases de datos, se revisaron múltiples investigaciones halladas bajo la combinación de los siguientes términos de búsqueda: "educación", "posconflicto" y "decolonial"; "educación", "posconflicto" y "Colombia"; "educación rural", "posconflicto" y "Latinoamérica"; "educación", "posconflicto", "Colombia", "FARC" y/o "exguerrilleros"; y "sistematización de experiencias", "educación", "Colombia" y/o "Latinoamérica". La búsqueda consolidó un total de 26 referentes bibliográficos entre tesis maestría, artículos de resultados de investigación, libros teóricos y artículos de reflexión teórico.

La fase Heurística permitió además de identificar las principales tendencias en estas investigaciones, algunas marcas importantes a tener en cuenta, como la ubicación geográfica de las investigaciones y su ubicación temporal, y algunas preferencias metodológicas, que permiten dibujar una idea sobre el estado de la cuestión en esta investigación, así como las principales tendencias. A continuación, se presenta en las tablas 1, 2 y 3, cuestiones que resaltan rasgos importantes en las investigaciones encontradas:

Tabla 1, Ubicación geográfica

País	**N. de Documentos**
El salvador	3
Colombia	12
México	3
Chile	4
Argentina	4

Tabla 2, Ubicación temporal

Año	**N. Documentos**	**Año**	**N. Documentos**
2013	4	2019	3
2014	2	2020	4
2016	2	2021	3
2017	1	2022	4
2018	3	2023	4

Tabla 3, Tendencias metodológicas

Método	N. Documentos
Investigación documental	4
Sistematización de experiencias	8
Metodología acción participativa	4
Investigación Narrativa	6

Luego de esta revisión, el corpus documental construido, fue organizado de manera analítica en una matriz de contenidos con los datos y apartados más relevantes de cada uno y, a partir de la cual, se desarrollaron los apartados que se encuentran a continuación (1) educación en escenarios de posconflicto en el mundo; (2) educación en el posconflicto colombiano; (3) educación direccionada a población fariana en Colombia; y (4) antecedentes de sistematización de experiencias en educación y posconflicto en Latinoamérica y Colombia, los cuales representan las principales tendencias sobre este tema particular de investigación.

4.1 Educación en escenarios de posconflicto en el mundo

A la hora de revisar escenarios de posconflicto a nivel global en términos educativos, la investigación realizada por Alcalde (2014) sobre la educación en Sudán del Sur para niños, niñas y jóvenes que pertenecieron a las fuerzas armadas y grupos armados, siglas en inglés (CAAFAGs), denota que hay un vacío investigativo sobre los procesos educativos que han tenido los niños y jóvenes ex miembros del CAAFGs en el posconflicto. Este vacío investigativo incentivó a la investigadora a encontrar las necesidades que han presentado los ex miembros de los CAAFGs en un escenario de reincorporación que no se ha acoplado las múltiples limitaciones que ha presentado esta población. La investigación resalta que los diferentes presidentes de turno de Sudán se han enfocado en sistemas educativos que posibiliten darle a los niños y jóvenes pertenecientes a los grupos armados una formación educativa técnica para que puedan reinsertarse y tener un proyecto de vida. Sin embargo, Alcalde (2014) sostiene que la educación en el posconflicto debe ir más allá de una concepción de escolarización tradicional y centrarse en la identificación de las capacidades que desarrollan los niños y jóvenes bajo su experiencia como miembros de grupos al margen de la ley.

A través de entrevistas semiestructuradas, la investigadora visibilizó los testimonios de experiencias de niños, niñas y jóvenes ex miembros de grupos armados en torno a las capacidades adquiridas por medio de la formación militar. Las habilidades y capacidades que identifica esta población están relacionadas al: empoderamiento de las niñas y mujeres jóvenes, resistencia física, cocina, mecanismos de comunicación y organización militar, de militarización y empoderamiento que recibían las niñas en la formación militar.

La investigación realizada por Infante Márquez (2014) resalta aprendizajes de países que han pasado por escenarios de posconflicto y que se han considerado como países que gozan de una paz duradera como Bosnia y El Salvador. Márquez identifica las estrategias que implementaron dichos países para la recuperación de sistemas educativos incluyentes y coherente en un proceso de reincorporación. "Lo importante es tener en cuenta que los conflictos presentan no solo desafíos para la reconstrucción de un sistema educativo, sino también una gran oportunidad para reformarlo" (Alcaraz- Herrera *et al.,* 2023, p.7).

Las estrategias que resalta Alcaraz-Herrera *et al.,* (2014) sobre el análisis del sistema educativo en el posconflicto de los países de Bosnia y El Salvador son las siguientes:

- Es importante realizar una transformación en la infraestructura de las escuelas tradicionales e innovar con insumos didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza.
- Estos países han implementado estrategias de formación docente, con la finalidad de mejorar la calidad educativa dentro del sistema, dado a que se evidenció que la población docente que recibía mejores condiciones laborales era quienes pertenecían a instituciones educativas con un nivel económico alto.
- Las comunidades que se encuentren en proceso de reincorporación y en posconflicto deben tener un acceso garantizado a la educación desde la primaria hasta la superior.
- Aumentar las posibilidades de acceso de las mujeres y jóvenes a la educación superior.

Ahora bien, aunque el escenario que se vive en Colombia puede tomar y, de hecho, toma muchos de estos aprendizajes internacionales, también hay que comprender las particularidades que se han vivido en el país. Especialmente, cuando el caso colombiano presenta la confluencia de diversas situaciones problemáticas, atenuantes y grandes oportunidades de mejora, sobre todo en las iniciativas de zonas rurales y periféricas.

4.2. El caso de Colombia: educación en el posconflicto, proyectos e iniciativas

Dentro de lo contemplado en el AFP sobre el *Desarrollo social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza*, la educación rural, es comprendida desde la necesidad de brindar una atención integral y garantizar la cobertura de educación en las zonas rurales de Colombia y trabajar para la permanencia de los jóvenes en el campo (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016). Para el cumplimiento de lo anterior, el Gobierno Nacional creó el Plan Especial de Educación Rural (PEER), que cuenta con varios criterios; sin embargo, para esta tesis de investigación el foco se centra en lo mencionado acerca de: "Modelos flexibles de educación preescolar, básica y media que se adapten a las necesidades de las comunidades y del medio rural, con un enfoque diferencial" (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016, p.26)

En esta misma línea, frente al proceso de reincorporación de los excombatientes el Acuerdo de Paz, establece que los ex integrantes de las FARC-EP pueden tomar formación educativa dentro de las Zonas Veredales de Transición (ZVT), las cuales fueron diseñadas para la capacitación y reincorporación de los firmantes de paz. Esta formación educativa se encuentra centrada en la nivelación de la educación básica, primaria y secundaria. Teniendo en cuenta lo anterior, han surgido diferentes procesos educativos formales que atienden al escenario de reincorporación de los excombatientes desde el panorama de la educación institucionalizada.

Investigaciones realizadas por la Agencia para la Reincorporación y Normalización en colaboración con Gutiérrez (2019), se evaluaron propuestas de formación para ex guerrilleros de la FARC en la Unidad Nacional de Protección (UNP). Estas propuestas de formación educativas están diseñadas para que la población firmante de paz reciba formación en temas de seguridad y protección, con el fin de convertirse en escoltas y puedan brindar protección a exguerrilleros que ocupaban altos mandos dentro de las filas armadas. Frente a la formación de los excombatientes por parte de la UNP, la investigación profundizó en la importancia de crear un mecanismo de apoyo psicosocial para esta población y desarrollar alternativas educativas de formación que incida en el contexto de la reincorporación.

Por otro lado, la Herrera, *et al.*, (2013) realizó una propuesta pedagógica para el acceso a la educación superior de excombatientes, como un aporte a la reinserción social y solidaria de la población firmante de paz; en esta propuesta, los ex guerrilleros contaron con un acompañamiento psicosocial en términos pedagógicos, tecnológicos y emocionales. Una de las mayores reflexiones

sobre esta propuesta de inclusión en la educación superior, es que las propuestas de formación deben estar orientadas a la contribución de un proyecto de vida para los excombatientes, más que la inscripción a carreras que no son necesarias o útiles a sus contextos de vida en la ruralidad.

Por su parte, Castellanos en el 2022 realizó una revisión sistemática, acerca de las investigaciones que se han realizado en Colombia sobre la educación para ex guerrilleros. Dentro de una de las investigaciones encontradas por Castellanos, el rol que ha empleado la Agencia para la Reincorporación y Normalización (ARN), en cuanto al proceso de Desarme, Desmovilización, Reinserción y Reintegración (DDR) para la población ex combatientes, haciendo énfasis en la importancia de realizar acompañamiento institucional a los exguerrilleros, con una mirada de comprensión territorial y de las necesidades particulares de esta población. Escobar (2013) resalta que el rol de este tipo de instituciones para los procesos de reincorporación debe estar encaminado a la búsqueda de formación educativa anclada a las demandas del contexto más no a la formación de capacidades que son prácticas educativas propias de los cascos urbanos.

Se encontró una investigación centrada frente a la formación de los jóvenes ex combatientes (Herrera y González 2013) en las ZVT. Esta investigación de corte cualitativo, exploratorio arroja como los estudiantes ex guerrilleros narran su inconformismo sobre las propuestas educativas estatales que se han llevado hasta los territorios. Uno de los hallazgos de dicha investigación enfatiza en la importancia de realizar un diagnóstico previo que tenga en cuenta la exploración de las capacidades, saberes que trae la población ex combatiente. Este proceso debe ser previo a las formaciones educativas que llevan las diferentes instituciones estatales y no gubernamentales a los Antiguos Espacios Territoriales para la Capacitación y Reincorporación (AETCR) con el fin de darle cumplimiento al punto uno del acuerdo de paz (RRI).

Como se puede ver en las diferentes investigaciones que se han realizado en torno a la formación de los excombatientes, se visibiliza que existe una amplia oferta de propuestas pedagógicas encaminadas a la educación básica (especialmente primaria y secundaria). Barrientos (2020) resalta la falta de garantías a nivel político, psicosocial y educativos para la población firmante de paz en los ETCR. La falta de garantías y la apuesta a una reincorporación enfocada a la movilización de las dinámicas de formación educativa de los cascos urbanos a la ruralidad ha generado que el proceso de reincorporación no sea eficiente y que exista reincidencia bélica de disidencias y grupos al margen de la ley (Castellanos, 2022).

4.3. Educación fariana y posconflicto

Las investigaciones (Cárdenas, et al., 2020; Bejarano y Delgado, 2017; Herrera y García, 2017) han demostrado que los programas formativos no contemplan aquellos saberes y prácticas propias de la comunidad ex combatiente de las FARC y que por el contrario son propuestas formativas uniformes que se pretenden aplicar de forma masiva a los diferentes contextos de las comunidades firmantes de paz y a los territorios rurales en los que no necesariamente habitan firmantes de paz. Son propuestas que no se sostienen en el tiempo por lo que no tienen en cuenta el bagaje cultural fariano que desarrollaron antiguos miembros del FARC en tiempos de guerra. Castellanos (2022) insiste en la necesidad de diseñar e implementar apuestas educativas con el enfoque territorial y diferencial, mencionado por el PEER y el punto uno del AFP, para las diferentes poblaciones ex guerrilleras que habitan actualmente alrededor de Colombia.

Al revisar los procesos educativos que se han documentado por parte de Las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Común (FARC), se encuentra el Estatuto de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). Este libro es considerado la insignia educativa y formativa para los farianos, Cortés (2022) menciona que el sistema educativo fariano era dirigido por una directriz que tenía en cuenta las necesidades y condiciones de cada uno de los frentes y fue por esto por lo que se generaron diversas cartillas con temáticas relacionadas al uso del armamento que utilizaban los guerrilleros, la postura marxista-leninista propia de las FARC y el comportamiento cotidiano que debía cumplir el guerrillero. Además de este plan formativo que se instauraba en la guerrilla desde la directriz y subordinación, las FARC crearon propuestas culturales contrahegemónicas, como la llamada hora cultural fariana, la cual era un espacio formativo diario donde todos los guerrilleros debían asistir con la finalidad de aprender y ampliar su conocimiento en la política y conocer de cerca el campo de las artes (Morales, 2022). Al respecto, Cortés (2022) recoge que:

> La hora cultural era comprendida entonces, como un espacio de estudio o recreación dentro de las filas guerrilleras donde se realizaban actividades artísticas y pedagógicas con el fin de conformar un espacio común y cotidiano dentro del espacio de la confrontación donde se pudiera constituir lo que Lizarazo ha denominado como el “ethos fariano”, o un corpus moral identitario de este grupo (p. 185).

La investigación realizada por Cortés (2022) denota que las horas culturales farianas eran consideradas más allá de un espacio artístico, un espacio educativo en el que la discusión de los diferentes documentos de la organización, los poemas, las danzas y canciones visibilizan las vivencias al interior de la guerra a través de la voz de los guerrilleros. Cortés (2022) evidencia cómo el gobierno ha dado cumplimiento en cuanto al punto 1 del Acuerdo de Paz, en cuanto a las "garantías para una reincorporación económica y social sostenible (Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, 2016, p .75".Enlos últimos 6 años más de 100 exguerrilleros se han graduado de educación secundaria, sin embargo, se ha olvidado por completo la importancia de las experiencias que vivenciaron los miles de excombatientes en tiempos de conflicto armado y como este bagaje es fundamental para el proceso de reincorporación (Cárdenas, et al., 2020). Por el contrario, el Ministerio de Educación Nacional, ha dejado la claridad que cualquier saber desarrollado dentro de las filas guerrilleras debe atravesar un proceso de validación y regulaciones técnicas para que puedan ejercer en la vida de la reincorporación.

Así mismo, en el libro Construyendo Comunidad, desarrollado por los firmantes de paz del CP-HR, se resalta que el proyecto de comunidad se ha consolidado y materializado gracias a la persistencia y esfuerzo de que los valores y principios sean la guía del camino para construir una comunidad estable y duradera. Dejan en evidencia que esos principios fueron construidos y aprendidos en medio del monte y ahora buscan que estos sean un pilar en el actuar del día a día en su comunidad (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022).

> Como decíamos antes, nosotros somos farianos, pero también somos campesinos; venimos del campo y nos debemos el campo. Por eso trabajamos a diaria por conservar nuestros principios, nuestros saberes tradiciones y campesinos. Principios, saberes y tradiciones que se han forjado en pantanos, selvas y montes y que recogen los sentires y pensares de muchas regiones y zonas olvidades del país. Somos del campo y debemos vivir en el campo, porque el campo es vida (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022, p. 101).

Los firmantes de paz definen los siguientes principios: 1) integralidad, entendida como esa posibilidad de desarrollar todas las posibles capacidades y habilidades que estén al servicio de los espacios cotidianos de la vida comunitaria. 2) Construcción colectiva, lo definen como esa capacidad de "meterle el hombro" todos y todas que conformen la comunidad de Agua Bonita

hacia la materialización de ese proyecto de Buen Vivir. 3) Responsabilidad, el cual es un principio que implica que cada uno de los miembros de la comunidad del Centro Poblado reconozcan su deber y pertenencia con la organización y actuar para fines comunes y colectivos. 4) Camaradería, es un principio que es considerado como algo "esencial" en cualquier habitante de la comunidad del Centro Poblado, este principio hace referencia a la capacidad de verse y reconocerse como familia, por tanto, tener prácticas de cuidado por el otro "cariño". La Camaradería, la identifican como la amistad, fraternidad y compañerismo que se debe mantener entre los habitantes de la comunidad. 5) Crítica y autocrítica, este principio lo asocian a la capacidad de reflexionar y mejorar las prácticas colectivas para el futuro, la crítica y autocrítica se caracteriza por ser oportuna, constructiva y franca.

4.4. Trayectorias de investigación de sistematización de experiencias en Latino América y Colombia

Para esta investigación, ha sido relevante revisar sistemáticamente estudios de investigación que han implementado la metodología de Sistematización de Experiencias. La sistematización de experiencias es una metodología cualitativa que ha cobrado relevancia en especial en América Latina, como una herramienta para la reflexión colectiva y potencializar las prácticas sociales y educativas. A continuación, se presentan los antecedentes investigativos más relevantes, tanto a nivel regional como en el contexto específico de Colombia.

El colectivo de Trabajo Jenzera (2015) ha desarrollado numerosas investigaciones sobre la sistematización en contextos de paz y reconciliación. En su obra *Tejiendo saberes: sistematización de experiencias para la paz*, el colectivo presenta casos de estudio donde la sistematización ha facilitado la reconstrucción del tejido social en comunidades afectadas por el conflicto armado. Este enfoque ha demostrado la relevancia de la sistematización como herramienta para la memoria histórica y la justicia social. La metodología empleada fue caracterizada por su naturaleza reflexiva y crítica, lo que facilitó una comprensión profunda y multifacética de las experiencias de paz. La investigación no se limitó a la descripción de eventos, sino que promovió una reflexión crítica sobre los procesos, desafíos y aprendizajes. Esto permitió a las comunidades no solo documentar sus experiencias, sino también analizar y mejorar sus prácticas. Así mismo esta investigación se destacó por el reconocimiento y valoración a los conocimientos tradicionales de las comunidades

indígenas y afrodescendientes, la investigación enriqueció el proceso de sistematización con perspectivas diversas y complementarias. Esta integración fortaleció la capacidad de las comunidades para enfrentar desafíos contemporáneos utilizando una combinación de sabiduría ancestral.

Por otro lado, María Eugenia Vásquez (2001), en su libro Sistematización de experiencias: una práctica investigativa para la transformación, aborda la sistematización desde una perspectiva práctica. Destaca la necesidad de metodologías flexibles y contextualmente relevantes que puedan adaptarse a las dinámicas y necesidades específicas de las comunidades colombianas. Su trabajo ha sido fundamental para la difusión y aplicación de la sistematización en diversos proyectos sociales y educativos en el país. Su investigación se destacó por su énfasis en la transformación social. Vásquez argumenta que la sistematización no solo debe documentar y analizar experiencias, sino también impulsar cambios significativos en las prácticas y en la realidad social de las comunidades involucradas. Este enfoque transformador es crucial para la relevancia y el impacto de la sistematización en la mejora de las condiciones de vida y en la promoción de la justicia social. Este enfoque participativo no solo enriquece el proceso con múltiples perspectivas, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y empoderamiento de los participantes. Al involucrar a los actores en todas las etapas del proceso, se garantiza que el conocimiento generado sea relevante y útil para quienes están directamente implicados. Vásquez reconoce que no todas las experiencias y comunidades son iguales, y por ello propone un marco metodológico adaptable que puede ser modificado según las particularidades de cada situación. Esta flexibilidad es una fortaleza importante, ya que permite que la sistematización sea aplicada en una amplia gama de escenarios.

Otro antecedente de investigación en Colombia, El trabajo de Orlando Fals Borda, "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción" (1987), es un referente en el campo de la investigación-acción participativa (IAP) y presenta varias fortalezas que han contribuido significativamente a la teoría y práctica de esta metodología. Fals Borda argumenta que la investigación debe involucrar activamente a las comunidades y a los actores sociales en todas las etapas del proceso, desde la identificación de problemas hasta la implementación de soluciones. Este enfoque garantizó que el conocimiento generado sea relevante y útil para las comunidades involucradas, y promovió la democratización del conocimiento. "La ciencia y el pueblo" promovió la producción de conocimiento colectivo. Fals Borda sostiene que la

investigación debe ser un proceso colaborativo donde todos los participantes contribuyen al desarrollo del conocimiento. Este enfoque colectivo y participativo fortaleció la cohesión social y la solidaridad dentro de las comunidades.

La "Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias: historia y horizontes" (Gómez Sollano, 2015) es un estudio significativo que abordó la intersección entre educación popular y la sistematización de experiencias. El enfoque participativo fue una de las fortalezas centrales de este estudio. La investigación enfatiza la importancia de involucrar a los actores sociales en el proceso educativo y de sistematización. Este enfoque garantizó que las experiencias y saberes de las comunidades fueran valorados y utilizados, promoviendo una educación más inclusiva y democrática. En el marco de la sistematización de experiencias empleada en este estudio, los investigadores promovieron una constante reflexión sobre las prácticas educativas y de sistematización, cuestionando supuestos y evaluando continuamente los procesos y resultados. El estudio pone un fuerte énfasis en la transformación social, destacando cómo la educación popular y la sistematización de experiencias pueden contribuir a cambios sociales significativos. Este enfoque transforma la educación en una herramienta para la justicia social y el empoderamiento comunitario, alineándose con los principios fundamentales de la educación popular.

Por último, para esta investigación fue relevante la contribución del estudio de investigación “La sistematización de experiencias: apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos pedagógicos", el cual aborda el proceso de sistematización de experiencias como una herramienta clave para la innovación y transformación en el ámbito educativo (Rico Molano *et al.*, 2019). El estudio realizado por la Universidad Santo Tomás, Colombia, enfatiza la importancia de un enfoque participativo en la sistematización. Destaca cómo involucrar a los diferentes actores educativos, incluidos estudiantes, docentes y miembros de la comunidad, en el proceso de sistematización puede enriquecer los resultados y fomentar un sentido de pertenencia y empoderamiento. Uno de los aspectos centrales del libro es la conexión entre la sistematización de experiencias y la innovación pedagógica. Se muestran ejemplos de cómo la sistematización puede llevar a la identificación de prácticas efectivas y áreas de mejora, fomentando una cultura de innovación y desarrollo continuo. También se explora cómo estos procesos pueden contribuir a la transformación de las prácticas y políticas educativas. Una de las fortalezas significativas es el énfasis en la reflexividad y la evaluación continua. La investigación

fomenta un enfoque de autoevaluación y reflexión crítica entre los educadores y las instituciones. Este enfoque permite identificar fortalezas y áreas de mejora de manera sistemática, contribuyendo a un ciclo continuo de desarrollo y mejora.

5. Marco Conceptual

A continuación, se encuentran los tres lentes teóricos que han sido claves para el desarrollo de este proceso de investigación: Educación Popular, Educación Decolonial y Buen Vivir.

5.1. Educación Popular

La Educación Popular, tal y como la concibió Paulo Freire (1974), representa una corriente educativa revolucionaria que ha dejado una marca indeleble en la pedagogía y la acción social. Freire, un influyente pensador y educador brasileño, desarrolló una visión transformadora de la educación que se convirtió en un faro para aquellos que aspiraban a superar las disparidades sociales y promover la justicia social a través de la pedagogía. Freire (1970) definió la Educación Popular como un enfoque pedagógico centrado en la liberación y la toma de conciencia de las personas oprimidas; su perspectiva educativa se basa en la premisa fundamental de que la educación debe ser un medio para capacitar a los individuos y las comunidades, permitiéndoles comprender críticamente su realidad y actuar para transformarla (González-Terreros y Torres-Carrillo, 2020). Esta pedagogía busca trascender la convencional relación opresor-oprimido, promoviendo una participación activa, así como el diálogo en igualdad de condiciones (Freire, 1970).

En la actualidad, y con base en los aportes de Freire (2009), se puede entender la Educación Popular como un movimiento de carácter pedagógico y crítico, que está orientado a la transformación y mejora social. Hurtado (2005), por otro lado, sostiene que la Educación Popular se puede entender como un fenómeno sociocultural en el que se reconocen diversas prácticas educativas, tanto formales como no formales. Las prácticas no formales se refieren a las de comunidades cuyos saberes no han sido validados o acreditados por instituciones académicas. Torres (2007) concibe la Educación Popular como un conjunto de prácticas, actores y discursos educativos para empoderar a diversos segmentos de las clases populares, permitiéndoles desempeñar un papel central en la transformación social; es decir, va más allá de la educación convencional y desafía el *statu quo*, contribuyendo a su mejora.

Más adelante, Pontual (2009) establece su concepto como un conjunto de enfoques y conceptos que influyen en diversas áreas de las interacciones sociales, al mismo tiempo que se considera la singularidad de varias prácticas y los diferentes contextos en los que tienen lugar.

Desde otras perspectivas teóricas y prácticas, ha sido interpretada como una acción crítica, reflexiva y consciente dirigida a cambiar la realidad social circundante (Trujillo, 2018).

De esta manera, se puede afirmar que es un camino de enseñanza sobre la realidad social, los cambios comunitarios y el cómo afrontarlos, no solo a través de la formación sino a través del protagonismo y el papel activo de las personas en el proceso de cambio (Alcaide et al., 2021). Ahora bien, para comprender la influencia y pertinencia de la Educación Popular de Freire, es esencial destacar sus rasgos distintivos. En primer lugar, en esta pedagogía, la alfabetización concientizadora con una perspectiva progresista es un pilar fundamental de la Educación Popular, ya que capacita a las personas para tomar conciencia de su entorno y las estructuras de poder que los oprimen (Silva, 1976). Además, se promueve la reflexión crítica sobre la realidad social y se estimula a los participantes a convertirse en agentes de cambio (Freire, 1993). Por otra parte, se enfatiza la promoción de la horizontalidad de las relaciones entre las personas involucradas, es decir, la interacción dialógica entre el educador y el educando, en donde ambos desempeñan un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pontual, 2009).

En relación al proceso pedagógico, tal y como lo expone Freire (1973), la Educación Popular no debe iniciar con un plan pedagógico preestablecido, sino que debe surgir a través de un diálogo y un consenso con las personas que participarán en ella. Es crucial subrayar la participación activa de las personas oprimidas en la definición de los objetivos del proceso educativo, permitiéndoles expresar sus perspectivas y opiniones sobre el mundo. Así pues, al revisar algunas experiencias comunitarias, se hace evidente que la Educación Popular es un proceso en constante transformación, moldeado por la práctica y dirigido por las necesidades y deseos de las personas involucradas.

Ahora bien, la Educación Popular se caracteriza por su enfoque en la reflexión crítica de la realidad circundante, y se inicia con un análisis del entorno y el contexto en el que se llevará a cabo la educación. La Educación Popular se destaca por centrarse en la comprensión y transformación de la realidad, que implica una autocrítica constante que permite al proceso avanzar hacia su transformación autónoma (Ferrando, 1991). Como lo argumenta Mejía (2011), la Educación Popular es flexible y se adapta a diversos entornos y contextos para facilitar los procesos de producción de conocimiento y transformando la educación en sí misma. Según Freire (2002), comprender la opresión no conduce automáticamente a la liberación, pero es un paso

crucial para superarla, especialmente si hay una voluntad de luchar por la transformación de las condiciones opresivas. Para él, la autenticidad del proceso educativo radica en la unidad dinámica y dialéctica entre la revelación de la realidad y la transformación de esta.

Igualmente, la caracterización de la Educación Popular está comprendida como una corriente pedagógica que promueve que el sujeto, que está inmerso dentro del sistema educativo, desestabilice el orden del sistema. Dicha desestabilización tiene como fin un cambio en la comprensión de la realidad, alejándose de una visión única y rígida, y nutriéndose de diversas perspectivas de la realidad de otros. Se apunta a formar individuos con la capacidad crítica de cuestionar patrones de conocimiento que se han perpetuado a lo largo de la historia de la humanidad. Adicionalmente, es una educación que no se encierra en el papel del estudiantado frente a los procesos educativos; por el contrario, posiciona tanto al maestro como al estudiante en aprendizajes constantes, en cuya relación la interacción y el diálogo se convierten en un acto de aprender y desaprender (Carrillo, 2020).

Siguiendo la misma línea y basándonos en los principios de Freire, la Educación Popular es esencial para que profesores y estudiantes/aprendices puedan interpretar el mundo y la realidad promoviendo una visión crítica (Freire, 1973). No obstante, la mera comprensión de la realidad resulta insuficiente, ya que la acción se torna imprescindible; en este sentido, tanto educandos como educadores se convierten en agentes activos (Torres, 2020; Freire, 1967). La Educación Popular se concibe como una forma de educación liberadora y emancipadora, cuyo propósito es fomentar prácticas educativas críticas intrínsecamente ligadas a procesos sociales transformadores. Esto implica un enfoque que engloba tanto la reflexión como la acción, permitiendo a aquellos que han sido etiquetados y marginados como "oprimidos" superar desafíos de índole social, política, cultural y económica (Torres, 2020).

De ese modo, Freire estableció objetivos claros para la Educación Popular que trascienden la simple adquisición de conocimientos, entre los cuales se encuentran la emancipación de los oprimidos, la promoción de la conciencia crítica y la transformación de la sociedad (Gentil y Alcasar, 2021).

Freire 1970, citado por Trujillo (2018) afirmaba que la educación debía empoderar a las personas para poder analizar y cuestionar las estructuras sociales injustas y trabajar en su cambio. En este sentido, la Educación Popular se convierte en una herramienta para la liberación y la

construcción de una sociedad más justa y equitativa. Como lo presenta Trujillo (2018), es una línea importante para tener una interacción a través del lenguaje de la cotidianidad.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, la Educación Popular comienza a consolidarse como una práctica social en la que se desarrollan procesos político-pedagógicos con el propósito de liberar a las comunidades que han experimentado una histórica opresión, dominación y explotación. El objetivo es establecer procesos educativos en los que se fomenten relaciones de poder equitativas, promoviendo el diálogo y el intercambio de conocimientos (Torres, 2020). De esta manera, la Educación Popular se propone la construcción de sujetos políticos, individuos que, al tomar conciencia de su realidad y su capacidad de cambiarla, dejan de ser objetos de dominación y se convierten en actores políticos conscientes, es decir, en seres que actúan con pleno conocimiento de sí mismos (Trujillo, 2018). Este proceso de concientización busca hacer que la realidad sea comprensible y fomentar la participación activa de las personas, permitiéndoles liderar un proyecto liberador que refleje sus propios intereses (Peresson et al., 1983, citado por Torres, 2007).

Como se mencionó previamente, el surgimiento de la Educación Popular está vinculado con la importancia de la participación activa de las personas en la política y en la toma de decisiones que afectan el futuro. Este enfoque cobra fuerza en un contexto de persistentes desigualdades sociales y demandas en curso de los sectores populares en América Latina, en donde tiene sus raíces la formación de grupos armados, como las FARC-EP en Colombia. El origen de este movimiento se remonta a movimientos sociales campesinos que luchaban contra la élite política y terrateniente debido a la inequitativa distribución de tierras (Olave, 2013). Estos movimientos tenían como objetivo asegurar condiciones de vida dignas para los campesinos y los habitantes de las zonas rurales. El auge de las luchas populares de izquierda desempeñó un papel fundamental, estableciendo la educación como un componente esencial para la transformación de las estructuras sociales.

La comprensión de la Educación Popular según Paulo Freire adquiere una importancia inestimable en el marco de esta investigación y su correspondiente metodología. La sistematización de experiencias, como herramienta central, tiene como objetivo rescatar y reconocer, a través de un proceso reflexivo colectivo, los aprendizajes que emergen de diversas experiencias (Jara, 2012). En este contexto, se analiza la experiencia educativa llevada a cabo por

profesoras comunitarias con experiencias previas en contextos guerrilleros, quienes adoptan la Educación Popular como piedra angular de su futuro proyecto educativo comunitario.

En el contexto de esta investigación, esta perspectiva se relaciona con la iniciativa local y comunitaria que la comunidad firmante de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez construyó y que ha venido consolidando en alianza con la Universidad de La Sabana durante los últimos cuatro años. Dicha iniciativa busca crear un proyecto educativo bajo un enfoque territorial que reconozca y visibilice las prácticas, valores y saberes de la población rural a través de cuatro programas educativos que fortalezcan y preserven la cultura campesina fariana (Reinoso- Chávez *et al.*, 2023).

El Proyecto sostiene que para alcanzar uno de sus principales objetivos comunitarios– que es desarrollar un modelo educativo que fortalezca y preserve los valores, prácticas y saberes campesinos farianos– son los propios exguerrilleros quienes deben asumir roles docentes para encarnar estos valores, ya que los docentes externos con "títulos" no podrían llevar a cabo este proyecto educativo (Reinoso- Chávez *et al.*, 2023). Por ende, uno de los componentes clave del Proyecto EDUCARE es el fortalecimiento de las capacidades de las profesoras comunitarias que son firmantes de paz. Aunque no cuentan con certificación oficial de sus habilidades como docentes comunitarias, las educadoras que lideran el proceso educativo no formal del CP-HR han logrado fortalecer sus capacidades y adquirir habilidades pedagógicas y formativas por medio del trabajo del proyecto.

El proyecto EDUCARE se alinea con esta comprensión de la Educación Popular, ya que considera que el conocimiento, el modo de ser y el modo de actuar de las profesoras comunitarias son fundamentales para la implementación de los programas educativos. Además, el proyecto se ha destacado por fortalecer los objetivos de cada uno de los programas educativos (Guardia del Monte, Reporteritos, Deporte Popular y Cultura y Tradiciones), los cuales se basan en la formación de futuros miembros de la comunidad del CPHR como individuos críticos de su realidad y agentes de cambio.

Así mismo, esta caracterización de la Educación Popular, así como el análisis reflexivo de los programas educativos, es de gran pertinencia para la presente investigación y la metodología que se ha adoptado. El ejercicio de la sistematización de experiencias busca rescatar e identificar colectivamente, a través de un proceso reflexivo, aquellos aprendizajes que surgen de diversas experiencias (Jara, 2015). En este caso, se trata de la experiencia de la práctica educativa

implementada por profesoras comunitarias con antecedentes guerrilleros, que se han formado y están formando a partir de los principios de la Educación Popular.

Los miembros de la comunidad campesina-fariana poseen el conocimiento y las habilidades necesarias para colaborar en la consecución de objetivos comunitarios. Saben cómo identificar las fortalezas individuales y grupales, y utilizan este conocimiento para consolidar compromisos específicos y fomentar el diálogo a nivel comunitario. Además, tienen un profundo entendimiento de la relación con la naturaleza, lo que les permite avanzar en su proyecto de Buen Vivir, aprovechando los ciclos lunares, las particularidades de los cultivos y la medicina tradicional con plantas medicinales. Las comunidades campesinas-farianas que han firmado la paz continúan resistiendo y utilizan su conocimiento para analizar de manera crítica las estructuras sociales, económicas y políticas del territorio (Reinoso-Chávez *et al.*, 2023, p.7).

En esta tesis, resulta de particular interés la perspectiva de la Educación Popular respecto al diálogo y la interacción en la educación, y la acción social o praxis con las comunidades oprimidas. Finalmente, esta educación se ha concebido como una apuesta metodológica en la que emergen escenarios de enseñanza-aprendizaje o procesos teórico-prácticos. En este enfoque, el conocimiento se construye a partir de la contribución que cada individuo aporta en la interacción con los demás, en contraposición con la forma en que se construía el conocimiento y se llevaban a cabo los procesos de aprendizaje desde la década de 1960 (Moreno & Mendoza, 2023).

5.2. Educación decolonial

En el contexto latinoamericano, especialmente en Colombia, a lo largo de la evolución histórica de la educación, la pedagogía ha sido interpretada de manera incorrecta al ser considerada más como un *objeto* que por su interés de homogenizar y estandarizar los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza, termina invisibilizando el reconocimiento de los individuos (Bustos, 2020). Esta percepción errónea se origina en las diversas imposiciones de modelos pedagógicos foráneos, mayormente provenientes de Europa y Estados Unidos, lo que evidencia la existencia de una *colonialidad del saber* (Quijano, 2000), que impone su hegemonía. La educación se ve afectada y deteriorado debido a la subordinación y dominación de un pensamiento extranjero y hegemónico, lo que perpetúa la marginación y exclusión de las comunidades al restringir su capacidad de pensamiento autónomo (Bustos, 2020; Méndez, 2021).

La educación decolonial, esencialmente vinculada a la búsqueda de emancipación de comunidades históricamente oprimidas (Méndez, 2021), surge como una respuesta crítica a las narrativas coloniales arraigadas en los sistemas educativos. Este proceso implica no solo la reevaluación de las estructuras educativas y narrativas, sino también su conexión directa con la propuesta de la Educación Popular. La emergencia de procesos político-pedagógicos enmarcados en la emancipación es crucial para desentrañar las complejidades de la opresión y dominación impuestas por narrativas coloniales (Ortiz *et al.*, 2018). En este contexto, y con base teórica y metodológica en los aportes sobre la Educación Popular de Freire, la teoría de Catherine Walsh (2014) se destaca como una guía esencial, abordando la necesidad de deconstruir no solo los contenidos educativos, sino también las estructuras fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje.

La pedagogía decolonial, según Walsh (2014), resalta la importancia de las luchas sociales como espacios pedagógicos. Estos procesos colectivos de aprendizaje, reflexión y acción surgen como herramientas esenciales para la transformación de las condiciones de opresión y dominación. Así pues, este enfoque no solo se limita a desafiar las estructuras educativas, sino que también se convierte en un medio para reflexionar sobre la condición colonial misma y el proyecto en curso de de-colonización (Ávila, 2014). En relación con las características de la educación decolonial, se resalta su enfoque crítico hacia la historia y el conocimiento, desafiando las narrativas hegemónicas que han perpetuado desigualdades y estereotipos (Méndez, 2021). La educación decolonial, al esforzarse por promover una conciencia intercultural, se entrelaza con la propuesta de emancipación de la Educación Popular (Díaz, 2010).

Esta pedagogía renuncia a cualquier postura reduccionista y tradicionalista que se tiene sobre la educación, y en cambio, busca reconocer la multiplicidad de las voces al interpretar lo propio. Descentra la pedagogía de cualquier centro de poder o saber, desafiando así no solo la cosmovisión europea que se tiene en este aspecto, sino permitiendo establecer condiciones para la construcción de un discurso y una praxis fuera del sistema capitalista y colonial (Méndez, 2017). Así mismo, como lo presenta Méndez (2017), la pedagogía decolonial va más allá de la pedagogía tradicional que forma la base de nuestra educación actual. En su construcción, adopta un enfoque educativo mayéutico y dialógico que une perspectivas pedagógicas tanto no occidentales como occidentales. Además, supera la práctica de dominio y colonialidad eurocéntrica al abogar por la descolonización epistemológica y pedagógica.

Con base en esto, y siguiendo con Walsh (2012), se debe entender la educación decolonial como la edificación de una pedagogía que permite construcción un pensamiento desde lugares políticos diversos y praxis multiculturales; se convierte así, en una propuesta intercultural, que contribuye a la edificación de elementos políticos transformadores que garantizan el respeto por lo diferente, la inclusión y la igualdad. Como lo señala la autora, la pedagogía decolonial nace en espacios de lucha, re-existencia y resistencia; que brotan desde la praxis insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir" (Walsh, 2017, p.154).

La aplicación práctica de estos enfoques implica la utilización de herramientas pedagógicas más allá de los métodos convencionales. Ejemplos concretos incluyen la revitalización de lenguas indígenas en el plan de estudios, la participación activa de las comunidades en la elaboración de programas académicos y el impulso de proyectos de investigación colaborativos (Lasso y Trujillo, 2016; Bolaños y Tuminá, 2019; Méndez, 2021). Estas estrategias pueden trascender de espacios pedagógicos interculturales indígenas a escenarios pedagógicos del campesinado y, al alinearse con los principios de la Educación Popular, buscan interrumpir las dinámicas de poder asociadas al conocimiento, promoviendo la autonomía y la resistencia colectiva.

La Pedagogía decolonial tiene como objetivo la aceptación de diversas formas de conocimiento que difieren de las respaldadas por la academia científica. Tal como lo plantea Walsh (2007), implica adoptar una perspectiva epistémica plural que reconozca la existencia de saberes "otros" que históricamente han sido excluidos del ámbito del conocimiento; este reconocimiento de la pluralidad epistémica se centra en valorar especialmente la realidad de la sociedad latinoamericana, que ha sido considerada como la "descubierta" y "colonizada". Se busca reflexionar y recordar a las comunidades el valor del conocimiento que se manifiesta en sus prácticas cotidianas y ancestrales, acciones que producen enseñanzas se caracterizan por ser colectivos ante las condiciones de opresión y dominación (Walsh, 2013). Este proceso de acción, generalmente llevado a cabo de manera colectiva en lugar de individual, genera reflexiones y lecciones significativas sobre la situación o condición colonial actual y el proyecto aún en desarrollo de des- o de-colonización. "Al mismo tiempo, suscita una atención particular a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que trabajan para transformar los patrones de poder y los principios que han delimitado, controlado y subyugado el conocimiento, la humanidad y la existencia en general" (Walsh, 2013, p. 29).

En el marco del proyecto EDUCARE, este ejercicio de investigación respalda la pedagogía decolonial a través de la experiencia de implementación de programas educativos por parte de profesoras comunitarias, mujeres firmantes de paz. Su accionar pedagógico se orienta a conservar y fortalecer principios desarrollados en tiempos de guerra, continuando con el saber campesino y resistiendo al sistema educativo que busca homogeneizar la ruralidad. Estos programas se configuran desde una perspectiva de proyecto decolonial, utilizando prácticas y estrategias pedagógicas que tejen y construyen resistencia ante un sistema educativo precario, poco pertinente y descontextualizado, que busca homogeneizar la ruralidad a partir de modelos educativos que no tienen en cuenta la cultura de las comunidades que habitan estas zonas del país.

La revitalización de las lenguas indígenas en el currículo, la participación activa de las comunidades en la elaboración de programas académicos y la promoción de proyectos de investigación colaborativos se presentan como estrategias fundamentales para la construcción de un enfoque educativo que rompa con las dinámicas de poder impuestas por la colonialidad del saber. La pedagogía decolonial, en su aplicación práctica, se convierte en una herramienta transformadora que no solo desafía las estructuras educativas convencionales, sino que también promueve la autonomía, la diversidad y la resistencia colectiva, especialmente en contextos marcados por la marginación y la exclusión.

5.3. Buen Vivir

El concepto de Buen Vivir ha sido utilizado en Latinoamérica por comunidades indígenas y afrocolombianas, y adoptado por comunidades campesinas y farianas para referirse a proyectos de vida diferentes a los proyectos de desarrollo. El “Buen Vivir” emerge como una filosofía arraigada en las culturas indígenas de América Latina, proponiendo un enfoque holístico que trasciende las dimensiones tradicionales del bienestar. Este concepto, también conocido como *sumak kawsay* en quechua y *sumaq qamaña* en *aymara* (Soledispa, 2021; Ortiz, 2023), representa una visión integral de la vida que va más allá de la mera acumulación de riqueza material. Este concepto es retomado en el proceso de descolonización del saber, recuperación de la filosofía, la racionalidad, las vivencias y las experiencias de la relación con la naturaleza de diferentes comunidades indígenas de Ecuador y Bolivia (Houtart, 2011).

En la exploración del concepto del "Buen Vivir" desde la esfera rural, es esencial diferenciar las perspectivas que emergen desde las comunidades campesinas y, particularmente, desde la experiencia fariana. Desde la perspectiva campesina, el Buen Vivir se arraiga en la conexión íntima con la tierra, la preservación de las tradiciones agrícolas y el respeto por la naturaleza (Gudynas, 2011). Este enfoque se refleja no solo en la retórica, sino también en la práctica diaria de estas comunidades, en donde la armonía con el entorno, la atención de las auténticas necesidades humanas de subsistencia, protección, afecto, participación, recreación, creación, identidad, libertad y valorización de la vida comunitaria son fundamentales (Merino, 2021).

De esta manera, se relaciona con la realidad que vida cada región y territorio, debido a que cada uno de ellos tienen sus particularidades y singularidad que los diferencias. Por esta razón, aunque se relacione en general con la gobernanza territorial, la economía solidaria y la soberanía alimentaria (Ordoñez, et al., 2022), cada comunidad le da su visión y lo adapta a su realidad. Así mismo, autores como Peña (2020) han encontrado que para este grupo poblacional especifico, el Buen Vivir se relaciona con la normatividad, las herramientas democráticas, la jurisprudencia, la planificación territorial.

En esta misma línea, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Dávalos, 2008), presenta que, para los campesinos, la visión del Buen Vivir representa:

Tabla 4. *Concepción sobre Buen Vivir campesino*

Propuesta que privilegia al campesinado	A través de políticas públicas que establecen un sistema económico, social, solidario y sostenible en el cual la agricultura familiar campesina es la protagonista
Visión integral	Que busca la equidad, productividad, cohesión, competencia, gobernanza, inclusión, sostenibilidad, innovación y solidaridad
Empodera	Protagonismo de la sociedad civil rural
Genera cambios estructurales	Promueve transformaciones sociales, que buscan comprender las causas estructurales de la inequidad

Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL, s.f.

En esta misma línea el concepto de "Buen Vivir" ha emergido como un paradigma alternativo al desarrollo convencional, integrando elementos de sostenibilidad, equidad social y respeto a la diversidad cultural y ambiental. A continuación, se presentan algunos teóricos que han abarcado diversas perspectivas y contribuciones para el Buen Vivir y los cuales han sido claves para esta investigación. El Buen Vivir se basa en varias dimensiones interrelacionadas entre sí:

Dimensión Social y Comunitaria: María Elena García y Pablo Ospina 2011 afirman que el Buen Vivir conlleva la "revalorización de la comunidad como la entidad fundamental de organización social". Así, esta dimensión supone una democracia participativa, además de la autonomía de las comunidades locales en la toma de decisiones.

Dimensión Económica: José Luis Coraggio (2011) plantea que el Buen Vivir se fundamenta en una economía solidaria, priorizando el bienestar colectivo sobre la economía individualista del lucro. Coraggio sostiene que la economía debe enfocarse en satisfacer las necesidades humanas, promover la equidad y garantizar la sostenibilidad.

Dimensión Cultural: Catherine Walsh (2010) interpreta el Buen Vivir como una forma de resistencia frente a la dominación cultural occidental. Según Walsh, el Buen Vivir se basa en revalorizar y rescatar los conocimientos ancestrales y las prácticas culturales que fomentan la convivencia armoniosa y el respeto mutuo.

Dimensión Ambiental: Arturo Escobar (2010) sostiene que el Buen Vivir proporciona un marco para reconsiderar la relación entre la sociedad y la naturaleza. Según Escobar, esta perspectiva puede orientar prácticas de desarrollo que sean verdaderamente sostenibles y que respeten los límites del planeta.

Sin duda, La implementación del Buen Vivir enfrenta numerosos desafíos tanto teóricos como prácticos. Fernando Huanacuni Mamani (2010) enfatiza la necesidad de un cambio de paradigma en las políticas públicas, orientándolas hacia la integración de los principios del Buen Vivir. Huanacuni señala que esto requiere una reestructuración de los sistemas económicos, educativos y de gobernanza para alinearse con estos valores. Boaventura de Sousa Santos (2010) también discute los desafíos de implementar el Buen Vivir, destacando las tensiones entre este modelo y las estructuras de poder dominantes. Santos propone un diálogo intercultural que

permita la construcción de un nuevo marco epistemológico y político, capaz de sostener el Buen Vivir en diversas realidades locales.

Por otra parte, la perspectiva Fariana, si bien comparte algunos elementos con la visión campesina tales como el suplir las necesidades del colectivo y buscar una armonía colectiva para el cumplimiento de las tareas diarias (Dueñas Alvarado y Palacios Hernández, 2019), también está influenciada por diversos matices políticos y sociales que favorece otros elementos vinculados a la lucha armada y a la reconfiguración del poder. Desde esta perspectiva, el Buen Vivir es uno de los principios sobre el cual se va a desarrollar la RRI en Colombia (Parra-Páez, 2018).

Como lo expone Vargas (2019), los imaginarios sobre el Buen Vivir en esta comunidad están "estructurados" a partir de estatutos, es decir, categorías que han surgido de la construcción teórica y experiencial de las personas y que son fundamentales para comprender la cosmovisión. Los principales estatutos son: la armonía interna de las personas, la armonía con la naturaleza y la armonía con y entre las comunidades, los cuales conforman el Buen Vivir. Dentro de estas esferas generales, se distinguen variables mucho más específicas, tales como el rol de la mujer, la calidad de la prestación de servicios de salud, el cuidado de la comunidad, la formación académica, la tierra, la relación con los animales y el campo y demás.

Así, estos estatutos son los ejes de esta visión, suplir las necesidades colectivas y buscar la armonía en el crecimiento. De manera general, se exponen a continuación diversas definiciones de este concepto desde diversas perspectivas y enfoques importantes para lograr la comprensión de este:

Tabla 5. *Concepción sobre Buen Vivir*

Perspectiva indígena del mundo	La naturaleza como un ente vivo con el cual los seres humanos deben coexistir de manera armónica y respetuosa. Se resalta la interconexión entre todos los elementos de la existencia, incluyendo a los seres humanos, la naturaleza y lo espiritual (Soledispa, 2021; Ortiz, 2023).
Bienestar holístico	La búsqueda del bienestar material y económico. Abarca aspectos sociales, culturales, ambientales y espirituales (Velázquez- Gutiérrez, 2014).

Comunidad y solidaridad	Busca alcanzar un equilibrio entre el bienestar individual y el colectivo (Iza, 2020).
Armonía con la naturaleza	Propugna por vivir en armonía con la naturaleza, respetando sus cielos y limitaciones, y evitando la explotación y degradación ambiental (Dávalos, 2008).
Pluralismo cultural	Aprecia y respeta la diversidad cultural y étnica de una sociedad (Gobierno de la República del Ecuador, 2023; Leff, 2014).
Decolonización y resistencia al colonialismo	Resistencia al colonialismo y a la búsqueda de la autodeterminación de los pueblos indígenas (Houtart, 2011).
Políticas públicas y desarrollo sostenible	Formulación de políticas públicas y estrategias de desarrollo sostenible (Gobierno de la República del Ecuador, 2023)

Nota. Elaboración propia con base en Soledispa, 2021; Ortiz, 2023; Fernández y Gutiérrez, 2013; Iza, 2020; Davalos, 2008; Gobierno de la República del Ecuador, 2023; y Houtart, 2011).

Cómo se pudo evidenciar a lo largo de este capítulo estos tres lentes teóricos serán claves para el apartado de la discusión.

6. Ruta metodológica

6.1. Enfoque y paradigma

El enfoque de esta investigación es cualitativo, en cuanto a que el enfoque cualitativo posibilita la reconstrucción de la experiencia de aquellos sujetos que estuvieron involucrados en una vivencia en específico. La investigación cualitativa busca conocer los procesos subjetivos y comprender el significado que los sujetos le confieren a dichos procesos (Castaño y Quecedo, 2002). Así mismo, la investigación se reviste desde la mirada decolonial, respecto a que no solo interesa reconocer y comprender los fenómenos sociales de un contexto en específico como el de los firmantes de paz, sino contribuir a la transformación de la realidad y cambios lo que se podría mencionar como geografía de la razón y sus fuertes procesos de resignificación del mundo (Wlash, 2003) como lo es el caso de los firmantes de paz que participan en el programa EDUCARE y su equipo sistematizador.

6.2. Estrategia

Teniendo en cuenta las búsquedas globales de esta investigación, vistas desde Jara (1994) las cuales implican reconocer los aprendizajes colectivos a partir de la ejecución de cuatro programas educativos una de las metodologías que apunta a visibilizar los aprendizajes que se derivan de las prácticas sociales es la sistematización de experiencias. Por su parte Jara (2012) reconoce la sistematización de la experiencia como un ejercicio intencionado, que consiste en hacer una reconstrucción crítica de lo sucedido para extraer aprendizajes y darle una utilidad en la práctica a futuro. Como lo menciona Jara (2012), sistematizar la experiencia permite: (1) potenciar la práctica colectiva; (2) socializar los aprendizajes vividos para que otros puedan reflexionar de su propia experiencia; y (3) nutrir la teoría con la experiencia de otros para transformar la realidad.

La sistematización de experiencia surge en el contexto Latinoamericano, como una metodología fruto del esfuerzo por construir y visibilizar conocimientos que han sido sistemáticamente marginalizados y oprimidos en América Latina (Jara, 2022). Dado que esta investigación se da en el marco de la Educación Popular como apuesta del proyecto EDUCARE, la sistematización de experiencias posibilita transitar el camino hacia la articulación entre la teoría pedagógica y los saberes locales (Freire, 1973). Así mismo, al concebir la educación como un proceso colectivo, participativo y de constante reflexión que busca transformar la realidad del contexto (Puiggrós, 2016), la sistematización de experiencias se presenta como una metodología

pertinente para guiar la reflexión sobre la práctica necesaria en las prácticas educativas. Esto, pues la sistematización de experiencia no solo incentiva a revisar lo que sucedió en el pasado sino a tomar una posición crítica ante las experiencias vividas e identificar diversos factores que han estado presentes a lo largo del proceso.

6.3 Participantes y contexto

En coherencia con la metodología de evaluación participativa de la sistematización de experiencias, los participantes se dividieron en 2 grupos.

1) **Equipo sistematizador**

El equipo sistematizador está conformado por quienes vivieron directamente la experiencia de la implementación de los cuatro programas educativos. Los miembros de equipos son cuatro mujeres, tres de ellas firmantes de paz (pertenecientes a las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Común (FARC-EP), habitantes de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez y quienes son profesoras comunitarias de los programas educativos desde el año 2021. Una estudiante de ciencias políticas como coordinadora del Comité de Educación. Diez niños, niñas y jóvenes del Centro Poblado Héctor Ramírez, entre ocho y doce años, quienes han participado en los últimos tres años en programas educativos.

2) **Equipo de investigación**

El equipo de investigación está conformado por investigadoras de la Universidad de La Sabana, quienes acompañaron el proceso de sistematización, diseñando metodologías para los encuentros reflexivos, revisión documental de los programas educativos y reconstrucción cronológica del proceso de implementación de cada uno de los programas educativos no formales. Los miembros del equipo de investigación son cuatro mujeres: dos investigadoras senior (la directora del proyecto EDUCARE, Laura Fonseca, y la directora de tesis, Natalia Reinoso Chávez), que crearon la alianza colaborativa entre la Facultad de Psicología de La Universidad de La Sabana y la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá, una estudiante de maestría e investigadora junior del proyecto EDUCARE (Investigadora principal de esta tesis de maestría) y una investigadora junior del proyecto (Mónica Paola Carreño Melgar), que acompañó en territorio por dos años la implementación de los programas.

Así mismo a lo largo del proceso se contó con la participación de una profesora de psicología social y líder de la pasantía vinculada al Proyecto EDUCARE (Pilar Baracaldo), quien con sus estudiantes de pregrado colaboraron en asuntos de investigación tales como: reconstrucción cronológica de la implementación de los programas educativos y transcripciones de los encuentros reflexivos con las profesoras comunitarias.

6.4. Técnicas

Por lo anterior, la presente investigación se realizó bajo la metodología de la sistematización de experiencias, buscando visibilizar los aprendizajes propios de la implementación de los programas educativos del Proyecto EDUCARE. Para sistematizar experiencias, Jara (2020) reconoce que el proceso no es lineal y propone etapas flexibles y dinámicas adaptadas a las condiciones y necesidades de cada contexto, orientando el proceso investigativo. La ruta metodológica tiene en cuenta la propuesta de etapas de Jara (2012, 2020 para un proceso de sistematización: (1) Punto de Partida; (2) Preguntas iniciales; (3) Recuperación del Proceso Vivido; (4) Las reflexiones de fondo; y (5) los Puntos de Llegada. En cada una de estas etapas se usaron diferentes técnicas de recolección de información descritas en la Tabla 3, y las sesiones de trabajo de cada fase fueron grabadas y transcritas.

Como bien lo menciona Jara (2004, 2020), estas etapas deben estar al servicio del ritmo de la investigación y deben adaptarse al contexto en el que se realiza la sistematización. Una propuesta de los procesos de sistematización de los cuatro programas educativos, considerando la descripción de cada etapa, participantes e instrumentos.

Tabla 6. *Consolidado de las fases de la sistematización de experiencias*

Fase de la sistematización	**Participantes**	**Método**	**Sesiones e instrumentos**
Punto de partida: Identificar quienes han sido partícipes de la experiencia que quiero sistematizar. Reconstrucción cronológica de evidencias que apunten a la sistematización (Jara, 2020).	Investigadores juniores (Mónica Carreño, Juan Sebastián Quintero) Natalia Reinoso, Pilar Baracaldo, Laura Fonseca Comité de Educación	(1) Encuentro de reflexión colectiva (grupo focal participativo)	Revisión documental de programas educativos a través de la revisión de: informes mensuales de las profesoras comunitarias, informes de los investigadores junior, planeaciones de las sesiones educativas, balances, boletines, videos. La revisión documental se realizó desde enero del 2021 a julio del 2022. A partir de esta revisión documental se diseñó una matriz de reconstrucción de datos, que permitiera consolidar elementos

			claves en relación con la implementación de los programas educativos (Anexo, Anexo 2, Anexo 3 y Anexo 4). Esta matriz sirvió como insumo para crear un informe de cada uno de los programas educativos. **Datos:** (23) planeaciones de los programas educativos (25) balances de los programas educativos (12) informes de los investigadores junior (10) Boletines de "tejiendo comunidad) (11) Videos de los programas educativos **Producto de la fase:** 4 informes de revisión documental sobre los programas educativos, uno por cada programa.
Encuadre: Definir colectivamente el objetivo de la sistematización. -Para qué -Experiencias que se quieren sistematizar (definir el periodo de tiempo que se quiere sistematizar). -Delimitar qué elementos de la experiencia se requiere sistematizar. - Identificar la información que se debe recuperar en el marco de la experiencia. -Establecer el procedimiento, definir tareas, responsables quienes participarán, instrumentos.	- Equipo de investigación U. Sabana: dos investigadoras senior, quienes colaboraron en el diseño y planeación de las sesiones de reflexión, así como también supervisan el desarrollo de las sesiones. Una investigadora principal del estudio (estudiante de maestría) quien trabajó conjuntamente con la asesora de tesis en el diseño y planeación de las sesiones de sistematización. Así mismo fue quien lideró las sesiones de reflexión con el equipo sistematizador. Dos investigadores, quienes acompañaron el proceso de implementación de los programas educativos en el territorio a las profesoras comunitarias. Los investigadores junior participaron desde su experiencia en las sesiones de reflexión.	(2) Encuentros de reflexión colectiva (grupo focal participativo)	Un primer encuentro lo realizó la investigadora junior con el Comité de Educación. En este primer encuentro, se socializa1 el motivo por el que se quería iniciar un proceso de sistematización. Este encuentro fue clave y dio luz para encaminar el eje de sistematización. Un segundo encuentro de reflexión colectiva se desarrolló con las mujeres del Comité de Educación en el que se utilizó como ejemplo el proceso de sistematización del museo fariano, que se encuentra ubicado en la Biblioteca Popular Alfonso Cano y fue co-construido con los miembros de la comunidad de Agua Bonita II. Se definieron las preguntas de "Por qué, para qué, qué, quiénes, para quiénes y cómo" junto a la elaboración de un mapa de actores. **Datos:** (2) Audios de Encuentro reflexión colectiva. (1:18:23, 1:46:35). **Producto de la fase:** Carteleras con respuesta a preguntas iniciales y mapa de actores.

	Tres mujeres firmantes de paz, una mujer estudiante de ciencias políticas (Comité de Educación) son quienes han implementado los programas educativos en el Centro Poblado Héctor Ramírez desde el año 2021.		
Recuperación del proceso vivido: Reconstruir lo sucedido de forma cronológica de acuerdo con el periodo que se ha delimitado. - Identificar los momentos significativos, ubicar las etapas que siguió el proceso de la experiencia. - Organizar toda la información disponible sobre los distintos componentes de la experiencia. -Encontrar categorías que se han encontrado a lo largo de la reconstrucción de la información.	Doce niños, niñas y jóvenes que han participado en los programas educativos desde el año 2021. Una investigadora junior. Una investigadora Senior. Comité de Educación.	(2) Sesiones de reflexión con los Niños, niñas y jóvenes. (1) Sesión de socialización de los mapas corporales con las profesoras comunitarias.	Grupos focales y sesiones de reflexión con los niños, niñas y jóvenes que han participado en los cuatro programas educativos. A través de mapas corporales, los niños, niñas y jóvenes identificaron los valores farianos en la práctica pedagógica de cada una de sus profesoras comunitarias. **Datos:** (12) Audios de mapas caporales realizados por los niños, niñas y jóvenes. (3) Audios de grupos focales de reflexión con los niños, niñas y jóvenes acerca del proceso de implementación de los programas educativos. (4) Mapas corporales realizados por los niños, niñas y jóvenes.
Reflexiones de fondo: Analizar cada componente y establecer relaciones entre esos componentes. Ahí surgen puntos críticos e interrogantes. Dialogar entre las reflexiones surgidas de esta experiencia con planteamientos teóricos.	Investigadora principal, Comité de Educación e investigadora junior invitada.	(6) Encuentros de reflexión colectiva	Se realizaron 6 sesiones de reflexión colectiva con las profesoras comunitarias a partir de lo consolidado de cuatro informes sobre los programas educativos. Las sesiones de reflexión giraron en torno a identificar los aprendizajes colectivos de la experiencia de implementación de los programas educativos. **Datos:** (4) Líneas del tiempo sobre cada programa educativo. (6) Audios de sesiones de reflexión con las profesoras comunitarias. (4) Carteleras que consolidan aprendizajes colectivos de cada uno de los programas educativos.
Los puntos de llegada: Materializar aquello nos deja como enseñanza la	Investigadora principal y Comité de Educación.	(3) Sesiones de reflexión y diseño de productos de divulgación en el	Después de realizar un primer análisis de la información, se socializaron las categorías que emergieron a partir de las sesiones de reflexión. Las profesoras comunitarias retroalimentaron las

experiencia para la práctica a futuro. Consolidar con la información recopilada piezas creativas como: vídeo, teatro, foros de debate, colección de folletos, fotonovelas, programas radiales, etc. (Jara, 2020).		marco de la sistematización.	categorías. Después de retomar dichas retroalimentaciones se realizaron tres sesiones en torno a identificar productos que materialicen y visibilicen los aprendizajes colectivos que emergieron del proceso de sistematización. Se utilizó el teatro y la personificación para identificar a quienes se espera compartir los productos de la sistematización. **Datos:** (3) Audios de sesiones de reflexión. (1) Cartelera de elementos clave para la elaboración de los productos de la sistematización. (3) Carteleras de perfiles de los destinatarios de los productos de la sistematización.

Fuente: elaboración propia

6.4.1 Desarrollo de las Fases

Puntos de Partida

De acuerdo con lo planteado por Jara (2020), en este primer momento de la sistematización se inició con la reconstrucción cronológica de los documentos que se tenían desde enero del 2021 hasta junio del 2022. Cada miembro del equipo de investigación tomó uno de los 4 programas educativos y realizó una revisión sistemática de las planeaciones, "balances" (espacios de reflexión que desarrollan las profesoras comunitarias con los niños, niñas y jóvenes al finalizar las actividades educativas), de los programas educativos, informes de investigadores junior, informes mensuales de profesoras comunitarias y boletines informativos de los programas. La información se consolidó en un instrumento llamado "Matriz de reconstrucción cronológica" (Ver anexo 1), la cual estaba guiada por una serie de preguntas que orientan al investigador a identificar: 1) temáticas trabajadas, 2) actores involucrados, 3) hitos, 4) dificultades, 5) observaciones generales y ambientales. (Anexo 1). Esta matriz fue discutida en espacios de socialización con el equipo de investigación.

Preguntas iniciales

Teniendo en cuenta lo recomendado por parte de Jara (2020), esta fase se dividió en dos sesiones; en la primera sesión la investigadora junior tuvo un encuentro reflexivo con las mujeres del Comité

de Educación, en el que se explicó la finalidad de la sistematización de experiencias. Las mujeres del Comité al comprender que esta metodología estaba estar al servicio de sus necesidades decidieron encaminar el eje de la sistematización en la visibilización y legitimidad de su rol como profesoras comunitarias ante sus camaradas y miembros de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez y veredas aledañas. La sesión permitió compartir el malestar sentido por las profesoras comunitarias acerca de un episodio reciente en el que había sido cuestionada su legitimidad como profesoras, por parte de algunos líderes de su comunidad, por no tener "títulos". La reflexión compartida permitió delimitar el eje de la sistematización orientado a preguntarse ¿quién es el/la maestra más capacitada para transmitir valores y principios farianos? ¿cómo les enseñamos? Este ejercicio retoma el concepto de Fals Borda (1987), sobre lo que implica en un proceso de investigación acción el *"Sentipensar". E*ste sentipensar fue el que posibilitó comprender de forma más profunda la realidad social que estaban vivenciando las profesoras comunitarias e involucrar su intuición, emociones y sentimientos con el análisis crítico y construcción de la ruta metodológica.

En una segunda sesión, participaron las mujeres del Comité de Educación y miembros del equipo de investigación. A partir de la ejemplificación, se utilizó el "Museo Fariano" como un modelo de sistematización para evocar el concepto de sistematización de experiencias. En el anexo se puede encontrar las preguntas orientadoras que guiaron el proceso de ejemplificación (anexo 2). En la segunda fase de "Preguntas Iniciales", se les entregó a las mujeres un material educativo que consolidaba la definición de sistematización que habíamos construido colectivamente y lo que se había discutido en la primera fase de "Punto de Partida". En esta sesión se definió el eje de sistematización y se construyó un mapa de actores para reconocer cuáles actores debían ser parte del proceso (Anexo 5).

Figura 1. El Sentipensar Primer encuentro entre la investigadora principal y las profesoras comunitarias. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

Figura 2. Sesión de puntos de partida para la elaboración del eje de sistematización y la ruta metodológica entre las profesoras comunitarias e investigadoras. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

Recuperación del Proceso Vivido

Teniendo en cuenta lo planteado por Jara (2020) la fase de Recuperación del Proceso vivido, la cual busca la reconstrucción histórica y cronológica de la experiencia. La Recuperación del Proceso Vivido tuvo dos fases, según el eje de sistematización y el mapa de actores construido colectivamente, se realizaron dos sesiones acordes a lo planteado por Jara (2020), frente a la fase

de Recuperación del Proceso Vivido. En el que se tuvo un primer encuentro con los niños, niñas y jóvenes que han hecho parte de los programas educativos, en este encuentro el propósito era identificar los valores farianos (los cuales se consideran parte fundamental en la planeación de las actividades educativas de cada uno de los programas. En esta sesión, a través de la silueta de cada profesora del Comité de Educación, los niños, niñas y jóvenes identificaban historias que los hiciera pensar cómo se reflejaban los diferentes valores en cada profesora. Por otra parte, el equipo de investigación del Proyecto EDUCARE realizó un ejercicio de revisión documental (planeaciones, informes profesoras comunitarias, balances, informes investigadores de campos, boletines) a partir de una matriz cronológica en el que se colocaban los diferentes elementos relevantes para reconstruir lo que había ocurrido en cada uno de los programas. A partir de esta matriz se realizaron informes sobre cada uno de los programas educativos (Anexo 7, 8, 9 y 10).

Figura 3. Profesora Tatiana con su silueta producto del ejercicio de mapeo corporal realizado por los niños, niñas y jóvenes. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

Figura 4. Sesión de reflexiones colectivas entre profesoras comunitarias, niños, niñas y jóvenes en torno a la implementación de los programas educativos. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

Reflexiones de fondo

Una vez desarrollados los informes, se propuso realizar unas líneas del tiempo (Anexo 4) que condensan la información cronológica obtenida en la revisión documental. Estos informes y las líneas de tiempo fueron de insumo para los cuatro encuentros con el equipo investigador, en los que, mediante el proceso de socialización, se analizaron los hechos ocurridos en el marco del eje de la sistematización. La fase de Reflexiones de fondo nos permitió construir interpretaciones críticas sobre la experiencia vivida y develar aprendizajes propios de lo ocurrido colectivamente. En los encuentros, se socializaba cada línea de tiempo de cada programa e invitaba a un proceso reflexivo riguroso que implicaba descubrir el sentido de lo ocurrido, ¿Por qué pasó lo que pasó?, también se aplicó el valor fariano-campesino de la Crítica y al Autocrítica, el cual tiene como objetivo reflexionar colectivamente lo ocurrido con el fin de mejorar la práctica a futuro. En los encuentros las profesoras comunitarias junto a las investigadoras plasmaron en carteleras aquellos elementos que habían funcionado, lo que no había funcionado y aprendizajes para el futuro. En otra cartelera se identificaban las prácticas, saberes y valores (Anexo 6) que emergen a partir del ejercicio reflexivo.

Figura 5. Sesión de reflexiones de fondo del programa Cultura y Tradiciones, profesoras comunitarias e investigadora junior. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

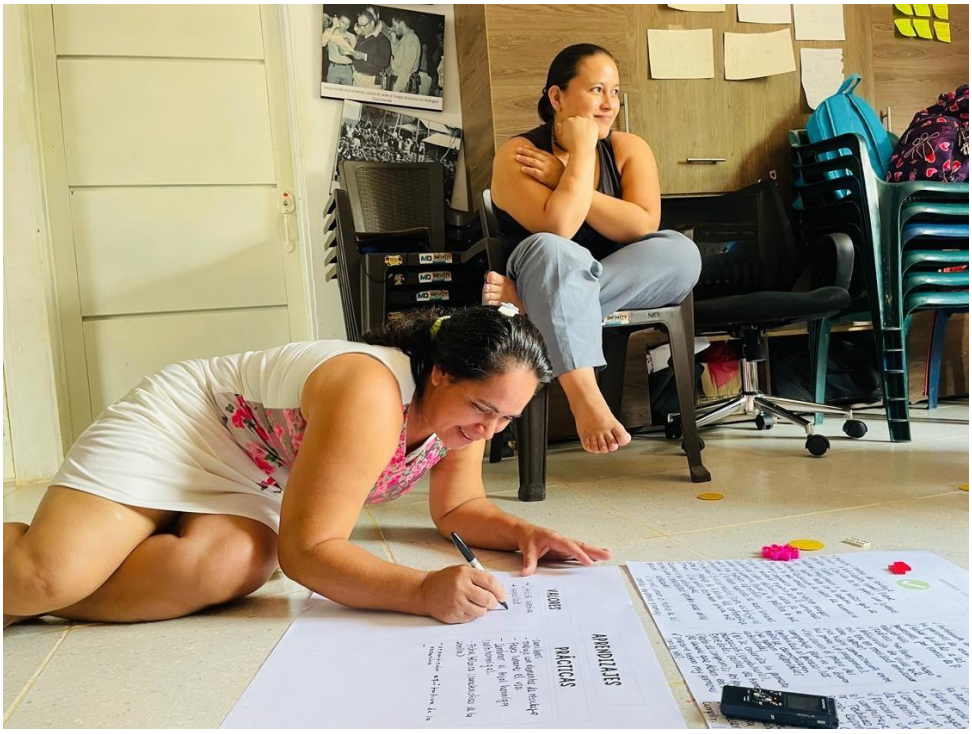

Figura 6. Sesión de reflexiones de fondo del programa Reporteritos, Profesora Yas escribiendo en matriz de consolidación de aprendizajes colectivos. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

Figura 7. Sesión de reflexiones de fondo del programa Deporte Popular, investigadora principal junto a las profesoras comunitarias. Foto tomada por: Juan Sebastián Quintero Rojas.

Puntos de llegada

Con las profesoras comunitarias se retomó el objetivo y el eje de la sistematización, se realizó un ejercicio de memoria sobre el curso de la sistematización; los productos y reflexiones que emergieron en cada una de las fases. Estas sesiones de remembranza sobre el proceso y de reflexión en torno al ejercicio de sistematizar, posibilitó que las profesoras retroalimentaran lo que se analizó en los resultados preliminares fruto del análisis liderado por la Investigadora Principal en diálogo con los tutores y el equipo de La Sabana. Este ejercicio fue clave, dado a que las profesoras y equipo central de sistematización dieron sus puntos de vista sobre los temas y subtemas y alimentaron el proceso de discusión.

Por último, en esta fase y acorde a lo planteado por Jara (2020), se realizaron ejercicios en torno a pensar y diseñar colectivamente productos de apropiación social del conocimiento que reflejaran los aprendizajes colectivos y reflexiones que emergieron del proceso de sistematización. Las profesoras comunitarias identificaron las poblaciones destinatarias a las que buscan que sus

productos de apropiación social del conocimiento lleguen. Cada profesora comunitaria tomó el rol de personificar a un posible destinatario de los productos de la sistematización, Los destinatarios identificados fueron los siguientes: 1) miembro de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez; 2) niño, niña o joven que llega por primera vez a los programas educativos; 3) miembro del sistema educativo o profesora rural; 4) firmante de paz miembro de un Espacio Territorial para la Capacitación y Reincorporación. Después de identificar las necesidades de cada destinatario, la investigadora junto a las profesoras comunitarias pensó en tres posibles productos que visibilizan los aprendizajes colectivos de la sistematización.

Figura 8. Profesora comunitaria Tatiana e investigadora principal, participaron en la V Bienal, socializando el proceso de sistematización de los programas educativos como apuesta del Proyecto político del Buen Vivir. Foto tomada por: Nicolas Londoño.

Figura 9. Profesoras comunitarias: Tatiana y Yas realizando el ejercicio de personificación para identificar los elementos que deben tener los productos derivados de la sistematización. Foto tomada por: María Alejandra Fino Carantón.

Figura 10. Sesión de socialización de análisis de resultado entre investigadoras y profesoras comunitarias, del artículo publicado “Who knows, who writes, ¿and who decolonises? Dialogues about collaborative partnerships of a rural education initiative in post-accord

Colombia". Los insumos para la elaboración de este artículo fueron tomados del proceso de sistematización de esta investigación. Foto tomada por: María Fernanda Soto.

Productos de la sistematización de experiencias

Al retomar lo planteado del objetivo de la fase de Puntos de llegada, la cual busca materializar las enseñanzas y aprendizajes colectivos que emergieron del proceso reflexivo para la práctica futuro. En esta sistematización, emergieron los siguientes productos, que consolidaron la información con base en la experiencia de implementación de los cuatro programas educativos. Es importante tener en cuenta que los siguientes productos fueron co-construidos y validados por el equipo sistematizador (profesoras comunitarias) y fue un trabajo conjunto con el equipo de investigación.

1) Metodología para "Sé un día profesora de la Biblioteca Popular Alfonso Cano" (Anexo 11)

   Después de revisar los resultados y responder al eje de la sistematización, las profesoras comunitarias decidieron realizar un producto para aquellas profesoras y "camaradas" de otros espacios territoriales que tienen la necesidad de construir su propio modelo educativo. Con este producto las profesoras buscan convocar a otras profesoras comunitarias a que experimenten por un día lo que implica ser profesora de la Biblioteca Popular Alfonso Cano. Esta metodología para ese día se está actualmente desarrollando junto a los estudiantes de la electiva Psicología Comunitaria Aplicada al Posconflicto. Los insumos de los resultados emergentes de la sistematización han sido claves para la elaboración de las actividades que se realizarían en ese "Ser un día profesora comunitaria".

2) Podcast de historias de vida de las profesoras comunitarias (Anexo 12)

   Conjuntamente se identificó la necesidad de realizar un producto audiovisual que llegará a públicos gubernamentales y a otras profesoras rurales de Colombia. Este producto, busca contar la experiencia que han vivenciado las tres profesoras comunitarias, los desafíos y aprendizajes que han asumido ellas desde el 2021.

3) Material "Sistematizando juntas"

   La directora del proyecto junto a la investigadora principal de la tesis realizó una carpeta cuyo contenido tenía todas las fases de sistematización junto a los productos y procesos que se vivenciaron en el marco de la sistematización. El propósito de este material es con

el fin de que las profesoras comunitarias puedan evaluar participativamente futuros proyectos que lleguen al territorio.

4) Video de bienvenida a niños, niñas y jóvenes (Anexo 13)

   Esta pieza audiovisual tiene como objetivo darles a conocer a los niños, niñas y jóvenes que ingresan a los programas por primera vez: el objetivo de los espacios pedagógicos, acuerdos que se tienen en los programas, las profesoras comunitarias y recomendaciones que tienen los niños y niñas antiguos que han participado en cada programa.

5) Participación en la V bienal, ponencia "Educación Popular comunitaria con enfoque territorial y como apuesta de paz"

   La profesora comunitaria Tatiana y la investigadora principal de la tesis participaron en la V bienal del año pasado. La intención de esta participación académica era visibilizar los aprendizajes que se han derivado de la experiencia de implementación de los programas educativos y cómo la ejecución de estos programas se ha alineado al proyecto político de Buen Vivir de la comunidad firmante de paz.

6.5. Análisis de resultados y consideraciones éticas

Una vez construida la información, se transcribieron completamente las sesiones de reflexión. Posteriormente, se inició un análisis temático, utilizando el software de *Nvivo, pues este análisis* es un tipo de enfoque que es implementado en la investigación cualitativa para identificar y analizar patrones significativos de la información construida (Braun y Clarke, 2022). Con base en los planteamientos de Braun y Clarke (2022), la investigadora principal: primero se familiariza con la información, lo que le implicó revisar repetitivamente las transcripciones para familiarizarse con el contenido; luego, generó la codificación inicial de manera inductiva, esta codificación inicial fue chequeada con uno de sus directores de tesis. De esta revisión surgieron los primeros temas y subtemas.

Posterior a esto, la investigadora principal realizó un chequeo con pares externos con la directora de tesis sobre estos temas y sub temas para mejorar la validez y fiabilidad de la información. Este chequeo con expertos permitió contrastar las categorías y subcategorías construidas con la experticia y conocimiento de la investigadora senior. Además, proporcionar reflexiones desde la perspectiva teórica para comprender la información analizada. Luego de consolidar las categorías

y subcategorías, se realizó un chequeo con las profesoras comunitarias. A través de un encuentro presencial se socializó el proceso de análisis y las categorías y subcategorías emergentes. Las profesoras comunitarias, retroalimentaron tanto los nombres de las categorías como los descriptores de estas. Este chequeo con las co-investigadoras (tradicionalmente nombrado chequeo con participantes) posibilitó la recopilación y comparación de múltiples puntos de vista y experiencias de la información analizada. Así mismo cabe resaltar que una vez finalizada la tesis, esta fue leída, en especial el apartado de resultados, discusión y análisis con las profesoras comunitarias, quienes retroalimentaron la información.

En la primera fase de la sistematización, todos los participantes recibieron la debida información sobre el objetivo de la investigación y detalles del procedimiento, dando lugar a preguntas, discusiones y propuestas. Se obtuvo consentimiento informado de manera verbal en el que se dejó la claridad de la protección de la información de los participantes y la confidencialidad de las reflexiones emergentes durante las sesiones en el marco de la investigación. Así mismo en el Anexo 14, se encuentra un consentimiento informado escrito realizado por las dos profesoras comunitarias quienes explicitan su aprobación de que aparezcan tanto sus nombres como material fotográfico en este documento y en redes sociales.

Se asignaron seudónimos a los nombres de los niños, niñas y jóvenes que participaron en las sesiones de reflexión, con el fin de mantener el anonimato de los menores. Por último, las profesoras comunitarias prefirieron mantener pública su autoría como co-investigadores, renunciando al anonimato y estuvieron de acuerdo en poner sus nombres de guerra dentro en la información y divulgación de documentos.

7. Resultados

Al retomar la pregunta de investigación: *¿Cuáles son los aprendizajes colectivos derivados de la experiencia de implementación de cuatro programas educativos no formales en el Proyecto EDUCARE en una comunidad de firmantes de paz en el Caquetá?* los aprendizajes colectivos se rastrearon a la luz de 1) identificar los contenidos pedagógicos (saberes) y 2) las prácticas educativas desarrolladas en los cuatro programas educativos. Transversal a estos tres objetivos de investigación, desde los diversos análisis cualitativos en la comunidad fariana en el territorio del

Caquetá, como una representación comunitaria a partir del programa EDUCARE los hallazgos del ejercicio de sistematización dan cuenta de los valores sobre los que se cimentan los programas educativos. A partir de estos elementos, se da respuesta al objetivo general, el cual es develar los aprendizajes colectivos desde de la sistematización de experiencias que es rescatar los aprendizajes colectivos que emergen de una experiencia particular, en este caso la implementación de los programas educativos, a partir de las diversas narrativas y también sobre la relación comunicativa con la sociedad, en la cual se ve reflejado en la documentación como pruebas, los cuales están en la página de anexo.

A continuación, se encuentra la figura 10, la cual corresponde a la hoja de ruta general de los hallazgos del proceso de sistematización de experiencias.

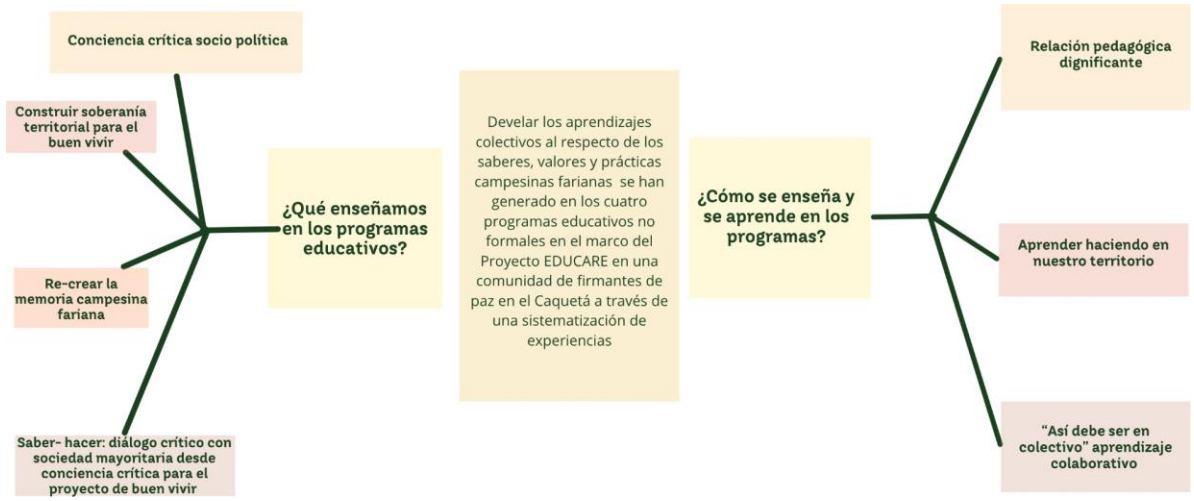

Figura 10. Ilustración de síntesis de los resultados obtenidos del proceso de sistematización de experiencias.

Es importante retomar las generalidades y objetivos de cada programa educativo no formal que fue el eje central de reflexión en el marco de la sistematización. Primero, el programa Reporteritos pretende conservar el relato de las experiencias vividas, incluyendo trabajos, prácticas, saberes y actividades del CP-HR. Su propósito es que los niños, niñas y jóvenes participantes desarrollen habilidades de comunicación para dar visibilidad a la historia de la comunidad signataria de paz (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022). En segundo lugar, el programa Guardia del Monte, tiene como objetivo principal educar a los niños, niñas y jóvenes de

la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez y veredas aledañas, desde una perspectiva biocéntrica, reconociendo la interdependencia con otras formas de vida y fomentando relaciones armoniosas y respetuosas con el entorno. Además, busca preservar conocimientos ancestrales y campesinos para lograr la soberanía alimentaria de la comunidad (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022). Como tercer programa, Cultura y tradiciones tiene como finalidad mantener viva la identidad fariana a través del arte y la cultura. Su objetivo es fortalecer el tejido social, promover la conciencia crítica y honrar la historia y los procesos de reconstrucción de memoria. A través de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, este programa se ha convertido en un epicentro cultural donde se rinde tributo a figuras históricas del país y se busca revitalizar el espíritu de la comunidad y el Buen Vivir (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022). Finalmente, Deporte Popular busca enriquecer los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes a través de actividades deportivas y recreativas. Promueve valores comunitarios, especialmente el trabajo en equipo y una competencia sana entre los participantes. Las profesoras comunitarias diseñan actividades que fomenten la conciencia crítica sobre el deporte y las relaciones de género en el marco de este programa (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2022).

En suma, estos programas educativos no formales apuntan al Proyecto Político de Buen Vivir que se plantea la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez. En el que identifican la importancia de desarrollar un modelo educativo popular del territorio que recoja los principios y valores farianos. Como se puede evidenciar en el siguiente fragmento, en el que la profesora comunitaria socializa en el marco de la V Bienal, la apuesta del Proyecto Político de Buen Vivir de la comunidad firmante de paz:

> *"Nosotros diferenciamos entre el Buen Vivir y el vivir bien, el vivir bien es lo que nos han impuesto, que para vivir bien hay que tener una casa, un carro, el Buen Vivir lo vemos relacionado a que tengamos una buena recreación, equidad, una buena educación, vivienda digna, unas condiciones políticas que soberanía alimentaria todo esto es una apuesta como apuesta educativa con los principios farianos. Ustedes se preguntarán qué son los valores y principios farianos, son todos esos principios buenos que aprendimos en FARC".* (Profesora Tatiana, ponencia V Bienal, julio del 2023).

En la siguiente figura, se ilustra el Proyecto Político de Buen Vivir que ha desarrollado la comunidad del CP-HR de la mano del Proyecto EDUCARE. En ella, se hace explícitos los valores sobre los que se construye y se educa en la comunidad.

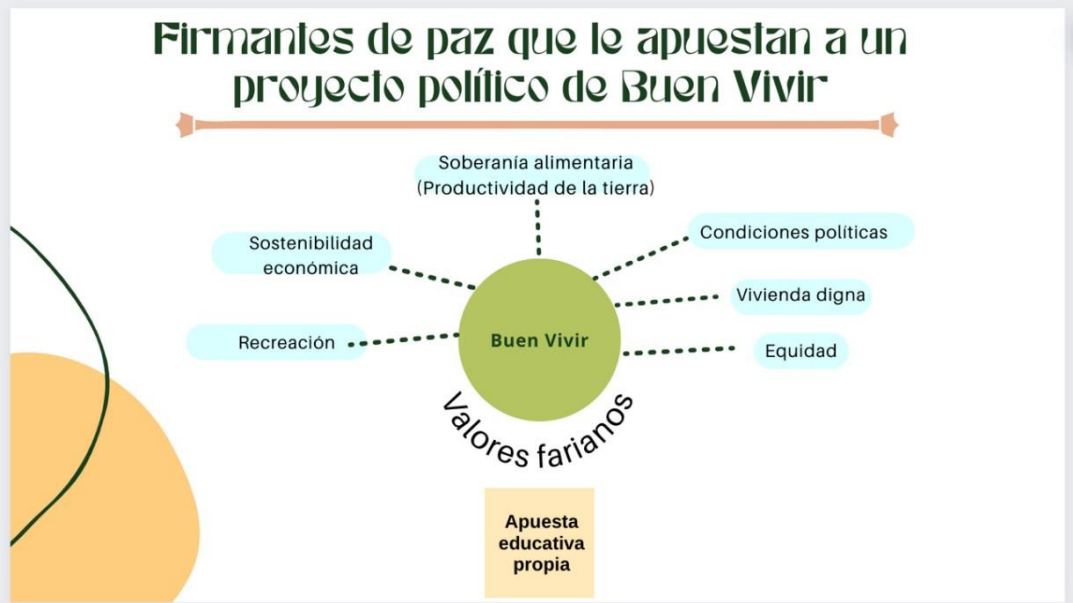

Figura 11. Ilustración del Proyecto Político de Buen Vivir de la comunidad Firmante de paz co-construido con las profesoras comunitarias para la ponencia en la V Bienal.

7.1. ¿Qué se enseña en los programas educativos de EDUCARE?

Esta sección presenta los hallazgos en torno a los contenidos pedagógicos desarrollados en los programas educativos, dando respuesta En el objetivo de la investigación es rescatar la identidad Fariana desde lo campesino y lo social, desde cuatro sub categorías que son la conciencia crítica socio política, la segunda es construir soberanía territorial para el buen Vivir, la tercera es recrear la memoria campesina Fariana y la cuarta seria sobre el saber-hacer con el dialogo crítico con la sociedad mayoritaria desde la conciencia crítica con para el proyecto del buen vivir.

Tabla 4. Temas y subtemas de los resultados relacionados a los saberes.

Conciencia crítica socio política	Reconocimiento de saberes propios
	Procesos de concientización sobre de las causas sociales en Colombia

	Niños, niñas y jóvenes como sujetos de conocimiento
	Formación integral para el servicio comunitario
Construir soberanía territorial para el Buen Vivir	Cuidado por el territorio
	Soberanía alimentaria
	Saberes campesinos farianos al servicio del fortalecimiento del proyecto político de Buen Vivir
	Encuentro de saberes que nutren la Soberanía alimentaria
Re-crear la memoria campesina – fariana	Saber crear colectivamente audiovisuales que visibilicen apuesta del Buen Vivir
	Recreación enraizada y conmemoración crítica
Saber- hacer: diálogo crítico con sociedad mayoritaria desde conciencia crítica para el proyecto de Buen Vivir	Capacidad dialógica para apoyar desarrollo de la Soberanía alimentaria
	Capacidad de encuentro con distintos puntos de vista frente a la realidad socio política.
	Reflexión crítica sobre buen uso de la tecnología, cuidándolo de sí mismo y al servicio del Buen Vivir

7.1.1. Conciencia crítica socio política

De acuerdo con las discusiones grupales sostenidas con el equipo sistematizador, un aprendizaje central que se desarrolla a lo largo de los cuatro programas educativos es la conciencia crítica sociopolítica. La conciencia crítica hace referencia a la enseñanza que realizan las profesoras comunitarias a los niños, niñas y jóvenes en los programas educativos, en torno a realizar ejercicios que impliquen la reflexión sobre el entorno no sólo local sino también nacional. Sin embargo, este ejercicio de reflexión tiene un matiz crítico en cuanto a generar espacios de emancipación para una comunidad que, desde sus orígenes (campesinos), ha sido sistemáticamente dominada, oprimida,

y explotada. Esta conciencia crítica sociopolítica pretende construir procesos educativos donde existan relaciones equitativas de poder, donde prevalezca el diálogo y el intercambio de saberes entre profesoras comunitarias y niños, niñas y jóvenes y personas externas a su propia comunidad. Este saber se encuentra transversal en los cuatro programas educativos, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento, acerca de los espacios que emergieron en el programa educativo de Cultura y Tradiciones en torno a la conciencia crítica socio política:

> *"Pues yo creo que funciono mucho en los programas y en especial con cultura y tradiciones lo que hacíamos en relación con los talleres de encuentro de saberes en el que las profesoras enseñábamos ese saber cómo las moñas, las correas farianas, entre otros a la comunidad. También cuando hacíamos los ejercicios de conmemoración de las fechas que nacionalmente se han celebrado o que la ciudad siempre celebra, con los niños y niñas y la comunidad entonces por qué lo hacíamos. Pues profe porque nosotros los campesinos y farianos y bueno en general los del campo nos han dejado a un lado y nos han hecho creer una historia y celebrar muchas veces fechas que no somos conscientes de lo que hay detrás de esas celebraciones... Entonces pues que queremos enseñarles a los niños que lo que celebren es porque reconocen esa razón, sí como ese trasfondo de lo que todos celebran. Ellos deben ser niños y luego adultos que realmente comprendan el impacto y ese significado no solo en nuestra comunidad como campesinos farianos sino en Colombia. En estos espacios nosotras contábamos lo que era esa fecha y el por qué lo conmemoramos e invitábamos a la comunidad a que charláramos y nos contaran lo que ellos pensaban"* (Profesora Yas, Reflexiones de fondo programa Cultura y Tradiciones, febrero del 2023).

La conciencia crítica socio política se caracteriza por la fuerte presencia del valor fariano llamado *crítica y autocrítica*, el cual se define como el acto de fortalecer y complementar lo ocurrido en una actividad. La crítica y la autocrítica es caracterizada por la comunidad fariana por ser oportuna, franca y constructiva y la finalidad de realizar una crítica debe ser con el propósito de fortalecer los objetivos colectivos que se han pensado.

> *"Entonces mire profe cuando acabamos un programa la profe C o bueno las profes se turnan y nos hacen el balance, y sabemos que es el espacio donde nos criticamos y criticamos a los demás lo que pasó en el programa. Nosotros somo autocríticos como dirían las profes, y eso es para que en la siguiente actividad podamos mejorar y que no*

cometamos los mismos errores y sabemos que eso no es porque ay Dieguito lo hizo mal y es que ese Diego siempre haciendo todo mal, no, no es para que entre todos podamos mejorar y que todo salga como lo esperamos" (Juan, 16 años, Recuperación del proceso vivido, junio del 2023).

Justamente, el valor de la crítica y autocrítica se puede ver reflejado en el fragmento anterior, en el que uno de los niños de los programas educativos identifica la importancia del valor de la crítica y la autocrítica dentro de los programas educativos. Así mismo, señala cómo ese valor ha quedado marcado a partir de la enseñanza de las profesoras comunitarias. Dando cuenta del factor crítico y propositivo de las actividades y retroalimentaciones.

7.1.1.2. Reconocimiento de saberes propios

Esta conciencia crítica socio política que se ha enseñado a lo largo de los cuatro programas ha estado orientada por la importancia del r*econocimiento de saberes propios.* En este caso los saberes que emergen de las labores diarias que desarrollan los miembros de la comunidad fariana. Los niños, niñas y jóvenes a través de diferentes ejercicios pedagógicos han identificado cuáles son esos trabajos y saberes que tienen las personas de su propia comunidad. Esta intención de reconocer estos saberes propios las profesoras comunitarias lo han hecho para que los niños valoren las labores diarias que tienen una incidencia en la colectividad. La conciencia crítica socio política se puede ver reflejado en el siguiente fragmento, el cual fue expresado por una de las profesoras comunitarias en la sesión de Reflexiones de fondo:

> *"Yo pienso que los fotorreportajes reflejaban y también reflejan en este momento, las prácticas y saberes campesinos porque lo que los niños decidieron, por ejemplo, decidieron fotorreportaje a Doña Nelcy, que ella hace una práctica y un saber campesino que son sus arepas. Por ejemplo, los niños decidieron hacer un fotorreportaje a Doña Andrea mi hermana, que en el trabajo que ella hace a diario, hacia con su hija las tareas y todo. : Pues, yo creo profe que ellos a quienes decidieron hacerle ese fotorreportaje era porque sentían como algo, algo como alguna inspiración, ósea como esa forma de, pues yo pienso, como de valorar el trabajo de esta señora, demostrar que hacer estas arepas no es un trabajo fácil* (Profesora Tatiana, Reflexiones de fondo programa reporteritos, febrero del 2023).

7.1.1.3. **Procesos de** concientización **sobre las causas sociales**

Por otro lado, la conciencia crítica socio política ha implicado procesos de concientización sobre las causas sociales que existen en Colombia. Las profesoras comunitarias han tenido la intención pedagógica de enseñarle a los niños, niñas y jóvenes, a través de los programas, sobre las diferentes causas sociales en referencia aquellos problemas enmarcados en la injusticia social que afectan no solo a la comunidad del CP-HR como comunidad campesina fariana sino también a la sociedad colombiana.

> *"Hicimos el tablero gigante, entonces era en papel kraft así todo el estadero y tenía casillitas, entonces ellos tiraban dados e iban avanzando, y entonces dependiendo donde cayeran. Por ejemplo, había uno que decía, una casilla que era como que se enfermó y pum le tocaba pagar la salud, pero la salud que recibía pues era mostrando como la que recibimos acá en el campo, o luego el que caía en la educación y mostramos que era un colegio que no contaba con nada para brindar una buena educación. Bueno, un poco de cosas... Eso, entonces la actividad que había era todos los impuestos que tocaba pagar, entonces les tocaba pagar, aquí los niños llegaban con plata y tenían que empezar a pagar. Empezaban con plata y luego tenían que empezar a pagar y se quedaban sin plata. Entonces, la reacción de ellos era ¡ay cómo así profe! Y estamos pagando y quedándonos sin plata, pero no accedemos a unos servicios mínimos, entonces era para que los niños vieran que muchas veces pagamos impuestos que no se ven en el campo por ejemplo accediendo a una salud, educación o vivienda digna así son todos los impuestos que nos toca pagar* "(Profesora comunitaria Liceth, Reflexiones de fondo programa Cultura y Tradiciones, febrero 2023).

En los programas, como se ilustra en el fragmento anterior, se enseña el origen de las causas sociales que han aparecido desde tiempos de las FARC y lo que implica actuar sobre ellas. En este caso, se les ha enseñado a los niños la importancia de abordar las causas sociales como agentes activos y críticos, al margen de las armas, analizando su cotidianidad y la situación del país.

7.1.1.4. Niños, niñas y jóvenes como sujetos de conocimiento

Parte de la apuesta crítica socio política ha sido enseñarles a los niños que entiendan a sí mismos como personas con saberes y formas únicas y valiosas para los procesos educativos. En últimas, que se identifiquen como sujetos de conocimiento, en el que ellos se identifiquen dentro del

proceso educativo con individuos que pueden aportar bajo su experiencia y conocimiento a los espacios de los programas educativos. Este reconocimiento como sujeto de conocimiento ha implicado romper con la jerarquía tradicional en el que el niño o la niña es carente o no tienen la capacidad de brindar conocimiento a los espacios educativos (desde una posición pasiva) a tener un rol activo y en el que la profesora pasa a ese rol de escucha y también se permita aprender del niño, niña o joven. Este ser sujetos de conocimiento reconoce que cada niño que asiste a los programas educativos trae consigo su experiencia y se construye activamente su comprensión de la realidad interactuando con los otros (incluyendo a los demás compañeros, profesoras comunitarias y externos), donde ellos también pueden encarnar el papel de profesor. Como se puede ver reflejado en el siguiente fragmento en que los niños, niñas y jóvenes en ocasiones toman el rol de profesores y lideran los espacios educativos con externos:

> *"Pablito nos hizo reflexionar y nos dijo también que ellos se veían como profesores, que ellos en el aprender a trabajar la tierra, se sentían, como que también eran actores de eso, como que no solamente las profes, así como así es como se cosecha si ya y tal, sino que ellos ya sabían... entonces ellos les contaron a esas personas de la otra universidad cómo se hacía. Entonces siento que es precisamente eso porque digamos como programa lo que se busca es ese relevo generacional es que los niños y las niñas que hoy están aprendiendo cómo sembrar, aprendiendo las fases de la luna, aprendiendo la importancia de lo colectivo de lo comunitario, pues, mañana sean ellos los que continúen haciéndolo, los que continúen contándole a otros niños cómo hacer, cómo es el proceso, los que continúen mostrándole a personas como yo que pues no son de acá y eso también lleva anclado al segundo recuerdo que de hecho pasó primero que ese y fue la primera vez que sembré en reservorio recién llegue que fueron los niños los que me enseñaron cómo se sembraba el cilantro, entonces eso yo siento que es precisamente eso, ese relevo generacional que ellos está haciendo con esas prácticas y esos saberes campesinos, farianos ancestrales"* (Profesora comunitaria Paula, Reflexiones de fondo programa Guardia del Monte, febrero 2023).

Como queda claro en la reflexión expuesta, los niños, niñas y jóvenes han empezado con la apropiación de su agencia, afrontando roles de enseñanza frente a personas que se acercan a los espacios a aprender. Sus saberes campesinos son reconocidos, justamente, como propios y, por ende, son saberes que pueden ser compartidos.

7.1.1.5. **Formación** integral **para el servicio comunitario**

La formación integral para el servicio comunitario ha sido parte de la conciencia crítica socio política, en la que el Comité de Educación ha tenido una fuerte apuesta por desarrollar en los niños, niñas y jóvenes que asisten a los programas múltiples habilidades que se encuentren al servicio comunitario y colectivo. En esta formación integral, las profesoras comunitarias los rescatan como parte de la herencia de la formación que recibieron en tiempos de FARC, en el que todos los miembros farianos igualitariamente cumplían y desarrollaban las diferentes labores que se requirieran para la organización. Para el contexto actual en torno a los programas educativos, esta formación integral se ha dirigido a que los niños aprendan de todas las labores necesarias para desarrollar autonomía de los procesos y poner su trabajo y conocimiento a las necesidades de la comunidad:

> *"Y también otro que pienso yo es como en el trabajo, a trabajar como en la integralidad como sacarlos del cuento de que si yo siembro no puedo ir a tomar una foto, por ejemplo, sino que por el contrario se les ha inculcado como una persona puede hacer simultáneas cosas a la vez. No es que si yo soy guardia del monte entonces yo solo voy a sembrar y que ya no puedo hacer más. Entonces, solo soy el que hago los huecos solo o me toca ese rol í ¿no? si yo estoy haciendo los huequitos también puedo estar sembrando la semilla, no estoy esperando a otro a que venga y haga, sino que también yo puedo ir haciéndolo... entonces es así como el trabajo integral, como ser una persona integral como lo que fuimos nosotros cuando estábamos en armas…Porque eso es la integralidad poner al servicio las enseñanzas y habilidades que los niños aprenden en los programas para varias tareas o necesidades que se puedan presentar no solo en los programas sino también en nuestra comunidad "* (Profesora comunitaria Yas, Reflexiones de fondo programa Reporteritos, febrero 2023) .

Esta formación integral que se ha desarrollado en los programas educativos se puede visibilizar en el anterior fragmento, mencionado en uno de las sesiones reflexivas por la profesora comunitaria. En él, se refleja lo holístico de la enseñanza y la posibilidad de cumplir diversos roles en los procesos educativos.

7.1.2. Construir soberanía territorial para el Buen Vivir

La construcción de soberanía territorial para el Buen Vivir hace referencia a la enseñanza intencionada de educar a los "hijos de la paz" (niños, niñas y jóvenes de la comunidad del Centro Poblado y veredas aledañas) con habilidades que fortalezcan la vida comunitaria en el entorno de la ruralidad. Este saber se desarrolla en el programa Guardia del Monte. La enseñanza de la construcción de la soberanía territorial para el Buen Vivir tiene la apuesta de que los niños, niñas y jóvenes conozcan su propio territorio, que se conviertan en agentes de protección y conservación. La soberanía territorial se enmarca como aquellas habilidades para la vida que requieren los habitantes del campo para tener una vida digna en los contextos rurales. En el que Parte de ese reconocimiento por el entorno y el cuidado radica en el fortalecimiento al proyecto político de Buen Vivir que tiene la comunidad del Centro Poblado en desarrollar relaciones armónicas con el entorno natural y condiciones dignas para vivir en el campo.

> *"Si, porque todo eso hace parte del Buen Vivir porque vivir sabroso es una cosa y el buen vivir es otra, el Buen Vivir es donde pueda haber un espacio para los niños, un espacio donde los papás estén tranquilos, un espacio de recreación ya colectivo. Donde por ejemplo nuestra apuesta es que los niños, niñas y jóvenes que asisten a los programas sean guardianes de nuestro territorio, que quienes vengan ellos puedan hablar con propiedad de lo que hemos construido desde que nosotros llegamos. Que profe, no les metan los dedos en la boca porque otros externos que son los que saben les digan cómo debemos trabajar en nuestro territorio, sino que ellos ya sepan cómo es el tema acá, y eso lo intentamos que los niños lo vean en todos los programas"* (Profesora comunitaria Yas, Sesión de Reflexiones de fondo programa Guardia del Monte, abril 2023).

7.1.2.1 Cuidado por el territorio

El cuidado por el territorio y como parte de la apuesta del Buen Vivir no solo se busca para la comunidad del centro poblado sino también para las veredas aledañas. La soberanía territorial para el Buen Vivir se alinea con la postura política y filosófica que busca el Buen Vivir en cuanto a construir relaciones armónicas entre la comunidad y el ecosistema. La soberanía territorial se enmarca en los valores de la equidad y el trabajo colectivo. La equidad como el acto de distribuir las cosechas colectivas fruto del arduo trabajo considerando las condiciones de los miembros (en este caso de los niños, niñas, jóvenes y profesoras comunitarias). Por otro lado, el trabajo colectivo

se asume como un valor que fomenta la solidaridad entre los niños, niñas y jóvenes en el que se distribuyen unas tareas específicas que contribuyen a fines colectivos.

> *"El proyecto político del Buen Vivir, a mi modo de entender, lo hemos venido construyendo nosotros desde el 2017 que llegamos a este territorio, que siempre hemos buscado las condiciones políticas de que podamos tener, por ejemplo, una vivienda digna, que podamos tener recreación, que podamos tener una escuela, un colegio, ósea que la educación sea uno de los puntos que estén de primera línea en nuestro territorio; y no solamente buscamos, aquí en nuestro poblado, como proyecto político del Buen Vivir no estamos buscando solamente aquí, sino que también lo estamos buscando con nuestras veredas aledañas, con nuestros niños, y yo pienso que un ejemplo muy claro de eso, son los niños que asisten a nuestro programa* de EDUCARE *y que esto profe en últimas es un trabajo colectivo en el que todos estamos ahí y ese trabaja colectivo lo que implica es que todos aporten desde lo que saben"* (Profesora Comunitaria Yas, Reflexiones de fondo proyecto político de Buen Vivir, abril 2023).

El cuidado del territorio es una de las grandes apuestas que se ha realizado a lo largo de los cuatro programas, esto hace referencia al reconocimiento de los diferentes elementos que constituyen el territorio en el que habita la comunidad del Centro Poblado. Las profesoras comunitarias buscan que los niños, niñas y jóvenes que asisten a los programas identifiquen y se concienticen de las incidencias de las acciones que realizan ellos como habitantes del territorio sobre la biodiversidad y también aprender qué acciones posibilitan la protección y cuidado del medio. El programa de Guardia del Monte tiene un fuerte énfasis en este conocimiento, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

> *"Algunos no conocían determinados animales y gracias a lo que han estado en Guardia del monte es que han aprendido a conocer, entonces, esa vez de las siembras de árboles eso era lo que estábamos enseñando. O sea, porque era importante cuidar la naturaleza y hacer la reforestación de las áreas donde no había árboles ni plantas, el cuidado por nuestro territorio" (*Profesora comunitaria Tatiana, reflexiones de fondo programa Guardia del Monte, febrero 2023).

7.1.2.2. Soberanía **alimentaria**

Al realizar la socialización con las profesoras comunitarias acerca de este tema en el marco de los resultados, las profesoras comunitarias quisieron agregar el componente del Buen Vivir relacionado con la construcción de la soberanía alimentaria:

> *"Pues me recojo lo que dice Yas, el Buen Vivir también va en lo productivo que podamos tener como sosteniblemente aquí en la comunidad, porque pues obviamente el Buen Vivir encierra todo económico, político y educativo ¿cierto? Encierra como el Buen Vivir porque si tenemos un proyecto productivo sostenible, unos centros de acopio donde la gente pueda traer pues los productos que se cultivan alrededor de sus fincas, bueno donde sea, eso es Buen Vivir porque la gente va a poder tener sus productos a bajo costo, va a tener donde los pueda vender y no va a perder su producido. Eso es algo del Buen Vivir"* (Profesora T, Sesión devolución de resultados Reflexiones de fondo, diciembre 2023).

La soberanía alimentaria se encuentra en el marco de la construcción de una soberanía territorial para el Buen Vivir, en el que se enseña a los niños, niñas y jóvenes prácticas agrícolas que sean sostenibles y respetuosas con el medio que los rodea. Estas prácticas agrícolas que son enseñadas por las profesoras comunitarias buscan promover la conservación de la biodiversidad y la conciencia crítica sobre el tipo de productos que se cosechan y se ingieren al organismo. La soberanía alimentaria pretende enseñarles a los niños la importancia de tener autonomía sobre los sistemas alimentarios y garantizar el acceso a alimentos sanos y libres de químicos.

> *"Semilleros, muy propio del saber campesino, como se explicó en los programas. se le explico a los niños la importancia de hacer los semilleros, cuales platanas se podrían ensemillar, cuales plantas y cuáles no. No se necesita hacer el semillero, sino que se podría regar directamente. En FARC se miraba desde la agricultura, el cuidado de la agricultura. Generalizado en todo. En FARCE, se explicaba el tema de las huertas caseras, en el manual de convivencia, sí o sí debía haber huerta casera. Y las FARC iba y revisaba que tuvieran su huerta casera. O sea, lo mismo del reservorio, sino que la huerta casera cada casa tenía. Eso se convirtió en una norma, FARC era vigilante de esa huerta, se explicaba la necesidad de hacer una huerta casera, por los paros, por la escasez y sembrar de todo uno pasaba revisando todas las casas. Ese ejercicio mismo lo hicimos con os niños, mostramos la importancia de la huerta casera, de los tomates, porque no se puede está*

comprando, sino que pues uno sabe cómo lo sembró que le hecho si tiene veneno, sabe lo que se va a comer. huerta casera, es campesino, sino que las FACR apoyaba que la gente no dejara acabar eso "(Profesora comunitaria Tatiana, reflexiones de fondo, programa Guardia del Monte, febrero 2023)

7.1.2.3. Saberes campesinos farianos al servicio del fortalecimiento del Proyecto Político de Buen Vivir

La soberanía territorial ha rescatado los saberes campesinos farianos, los cuales son reconocidos como elementos esenciales para el fortalecimiento del proyecto político de Buen Vivir. Esto implica el reconocimiento de esos saberes propios de las comunidades campesinas, saberes que posibilitan el trabajo con la tierra y el entorno, desarrollar relaciones armónicas y de respeto sobre lo que tierra contribuye al bienestar colectivo en este caso de la comunidad del CP-HR y veredas aledañas. Las profesoras comunitarias reconocen sus raíces campesinas y se convierten en multiplicadoras de ese saber campesino para la subsistencia en el contexto rural. En esta misma línea además de reconocer sus raíces campesinas no dejan de lado el saber desarrollado cuando pertenecían a las FARC y ponen su saber fariano al servicio del fortalecimiento del proyecto político del Buen Vivir.

"Para Guardia del Monte fue importante enseñarle sobre las fases lunares, eso es una práctica netamente campesina, mire es tanto que le voy a contar que las ecografías de las mujeres esperaban si era cierta fase para que le diera niña o niño. Esa práctica y saber es completamente campesino los campesinos por ejemplo los campesinos decían, no solo la luna y el sol. Mi papá miraba el sol y era capaz de mirar que horas eran. Solo con ver la luna sabían cómo ver la cosecha que se ha ido mirando de generación y generación" (Profesora comunitaria Yas, reflexiones de fondo, programa Guardia del Monte, marzo 2023).

7.1.2.4. Encuentro de saberes que nutre la soberanía alimentaria

Dentro de los programas educativos se reconoce la importancia de intercambio de conocimiento y saberes no solo con miembros de otras veredas aledañas, campesinos o farianos, sino también a espacios de intercambios con actores externos que no necesariamente hagan parte de la rurales. Lo que implica un reconocimiento y valoración de diferentes formas de conocimientos que nutran los procesos educativos locales en especial la agricultura. Como lo menciona uno de los niños

pertenecientes al Programa de Guardia del Monte, este intercambio y encuentro de saberes con actores externos ha enriquecido sus prácticas agrícolas relacionadas con la apuesta de la soberanía alimentaria.

> *“ Por ejemplo fue importante para nosotros ese día que vino de la sabana, la profesora de Biología, ella nos enseñó hacer un sistema de riego con las botellas de plásticas, esas de las gaseosas, con la tapa nos enseñó a ponerle en la tierra para que permaneciera con agua y así no se muriera la cosecha, y eso pues fue importante porque por ejemplo no fue una profesora de acá de la comunidad sino de la ciudad y que nos enseñe hacer estas prácticas que nos ayuden a que nuestro reservorio sea cada vez mejor y tengamos que la cebollita, el tomate, eso es importante porque nos ayudan a nuestro proceso”* (Diego, 14 años, reflexiones de fondo Programa Guardia del Monte).

7.1.3. Re-crear la memoria campesina-fariana

El tercer tema que se identificó sobre el que se enseña en los programas educativos es el relacionado a la re-creación de la memoria campesina-fariana, la cual hace referencia a la apuesta de enseñar la importancia de documentar y realizar proceso de memoria sobre los orígenes campesinos y farianos, así como también el proceso de construcción de comunidad que viene construyendo el Centro Poblado Héctor Ramírez desde hace siete años. Este aprendizaje se desarrolla especialmente en los programas de Reporteritos y Cultura y Tradiciones.

Los niños, niñas y jóvenes aprenden que el mantener viva la memoria posibilita que los visitantes y externos que llegan a la comunidad puedan escuchar su lado de la historia, que consideran ha sido estigmatizada y permeada por prejuicios que impiden el acercamiento de los otros ciudadanos a los firmantes de paz de las FARC. El recrear la memoria campesina-fariana se enmarca en los valores de responsabilidad y trabajo colectivo: La responsabilidad entendida como el compromiso de desarrollar labores con un fin colectivo, en el que esté presente el cuidado y la aceptación de los otros (niños, niñas, jóvenes y las profesoras comunitarias), así como también el permanente cuidado por los equipos e insumos que llegan a la Biblioteca Popular Alfonso Cano.

En este sentido, el programa de Reporteritos en particular tiene el objetivo que los niños aprendan sobre los roles audiovisuales esto con el fin de preservar la memoria fariana y consolidar la identidad que se quiere desarrollar, actualizando lo que fueron y enunciando lo que están siendo

no solo como programa. Además, les permite aprender sobre procesos de documentación audiovisual, visibilizando apuestas locales y comunitarias.

> *"Entonces en prácticas el tema de la conservación de la memoria, pero entonces también, cómo podemos llamar eso, cómo darle valor al campesino, porque eso es lo que también trataban de reflejar los fotorreportajes, reconocer, visibilizar. Visibilizar el trabajo de la mujer y de otras prácticas. O el trabajo comunitario que desarrollamos acá, eso lo ponemos mensualmente en los boletines que desarrollamos con los niños y las profes"* (Profesora comunitaria Tatiana, Reflexiones de fondo, programa Reporteritos, marzo 2023).

> *"Sí, lo que enseñamos: a hacer imágenes, hacer videos … porque, por ejemplo, muchas personas dicen <<a mi qué me van a enseñar a sacar fotos, yo sé >>, y mentira, muchos no sabemos ni sacar fotos, porque sacamos fotos que no nos están diciendo nada, y la idea de sacar imágenes es que nos cuenten una historia con tan solo verlas. Yo, por ejemplo, si veo una imagen de las cabañas, que este bien sacadita con la laguna y todo, así yo no conozca, pero yo me imagino de una vez, como que me voy a ese sitio y digo ¡uy como será de bacano uno ir allá conocer y todo ¿cierto? También se les ha enseñado a los niños cómo construir, (...) redactar noticias, se les ha enseñado cómo construir un guion"* (Profesora comunitaria Yas, reflexiones de fondo, sesión de Buen Vivir, abril 2023).

7.1.3.1 Saber crear colectivamente audiovisuales que visibilicen la apuesta del Buen Vivir

El desarrollar materiales audiovisuales que visibilicen los procesos que se llevan dentro de la comunidad del Centro Poblado ha implicado también saber hacer trabajo colectivo desde los diferentes roles que implican los procesos documentales. Los niños que asisten al programa de Reporteritos han aprendido cuáles son las funciones y labores que se requieren para lograr productos audiovisuales bajo el valor del trabajo colectivo, en el que comprenden que cada esfuerzo individual que realizan los niños y las profesoras comunitarias los lleva a un fin colectivo.

> "*Le enseñamos a los niños mostrándole cómo deben hacer las cosas, entonces uno le dice, por ejemplo, esta cámara se maneja así, y uno los llama les está mostrando, los niños están ahí. También, teórico práctico porque, por ejemplo, aquí no es que bla, esta cámara se maneja así y ya la coloqué allí y saqué otra, esa cámara se le quita el lente así y tome hágalo. Por eso se llama enseñar demostrando, ósea nosotros lo estamos haciendo, pero*

también, le estamos dando la oportunidad al niño de que lo haga." (Profesora comunitaria Yas, Reflexiones de fondo, sesión de Buen Vivir, febrero 2023).

"Entonces, se inició la construcción de los fotorreportajes, vino un profesor de afuera, creo que, de La Sabana, no me acuerdo como se llamaba él, creo que D y él fue el que nos dio la primera clase de fotorreportaje, o sea de cómo se hacían los fotorreportajes. Entonces ahí iniciamos el proceso de que los niños documentaran, le dejamos como a decisión de ellos de que ellos documentaran lo que quisieran documentar por grupos, entonces se fueron sacando grupos de cuatro niños, pues de los más grandes obviamente y cada uno dijo de qué quería documentar. Cuando eso también, en esos días se dieron como capacitaciones del manejo de cámara, de la edición, entonces las profes acompañaban como éramos varias entonces cada una con un grupo, creo que M también nos colaborara con reporteritos, cada una cogió un grupo para hacer las fotos de… no, nos tocaron de a dos grupos, dos grupos por cada profe para hacer las fotos del reportaje" (Profesora comunitaria Yas, Reflexiones de fondo, Programa Reporteritos, febrero 2023)

7.1.3.2. Recreación enraizada **y conmemoración crítica**

La recreación ha sido uno de los componentes que se han enseñado en los programas educativos, en este caso una recreación enraizada críticamente en la tradición campesina y fariana., en la que los niños, niñas y jóvenes han aprendido de diferentes juegos tradicionales propios del campo. Las profesoras comunitarias pretenden enseñar estos juegos tradicionales para que se recuperen y se realicen procesos de memoria sobre esas prácticas recreadas desde hace tiempo en el campo colombiano. Las profesoras comunitarias generan diálogo crítico con los niños acerca de nuevas formas de recrearse, diferentes a las que actualmente se consideran como recreación, tales como los video juegos. En esta misma línea los programas han enseñado también las danzas farianas, las cuales los guerrilleros desarrollaron en tiempos de guerra en 'La hora cultural', como un espacio de recreación dentro de las filas guerrilleras que se caracterizaba por actividades artísticas y visibilizaban los elementos identitarios farianos.

"Pues, es que nosotros nos pusimos con los chicos a mirar los videos como de los farianos, los bailes que hacían. Sí, queríamos hacer como una fonomímica imitando los bailes farianos, como hay puyas farianas, y había incluso videos de muchachos que estando en Farc, hicieron bailes, porque yo siempre solo filmaba. Pues los muchachos como que yo

los veía muy motivados y emocionados, yo sentí que como que les gustaba la idea de repetir algo que ya se había hecho en FARC, y que, pues ellos mismos estaban haciendo hasta los trajes, entonces se sentían como empoderados del baile" (Ex-Profesora comunitaria Liceth, reflexiones de fondo programa Cultura y Tradiciones, febrero 2023).

"Exactamente, tenía como que los niños entendieran que el 8 de marzo porque alguien quiso decir vamos a poner esta fecha aquí para celebrarla, sino porque detrás del 8 de marzo hay una historia de un gobierno, o de un empresario que no quería aumentarles el salario. Ósea que los niños se dieran cuenta de que estas mujeres murieron fue reclamando sus derechos, entonces eso fue lo que hicimos el 8 de marzo profe. Porque en reporteritos eso es lo que estamos fortaleciendo, dice uno de los objetivos de reporteritos que es hacer de los niños, las niñas y los jóvenes actores más críticos y participativos. No solo es que ellos ah si sacaré esta foto y listo, escuchemos esto y me voy a quedar callada como hacíamos nosotras al comienzo, no. Hay que mirarlas desde un punto crítico hasta donde uno puede ayudar a fomentar eso "(Profesora comunitaria Yas, Reflexiones de fondo programa Reporteritos, febrero 2023).

7.1.4. Saber- hacer: apertura a saberes de sociedad mayoritaria desde conciencia crítica para el proyecto de Buen Vivir

Los programas educativos propician un espacio de diálogo y alianza de saberes y prácticas que no solo están atados con lo campesino y fariano sino también con la sociedad mayoritaria (externa). El comité de educación ha evidenciado que tiene una apertura a esos otros saberes y saberes hacer que permitan nutrir los procesos pedagógicos; sin embargo, los principios y valores farianos que orientan el proyecto educativo comunitario, han sido una guía de conciencia crítica que ha permitido discernir qué de esos otros saberes, saberes hacer y saberes ser se alinean con la apuesta del proyecto político del Buen Vivir. Esta apertura de saberes también ha posibilitado la capacidad de enseñar a otros que incluye: veredas cercanas, estudiantes de otros colegios, estudiantes universitarios, profesores y personas externas. Este saber tiene un fuerte énfasis en el programa de Deporte Popular y Reporteritos cómo se puede evidenciar en los siguientes fragmentos:

"Profe diría que trabajar de la mano porque tanto los conocimientos que llegan de afuera como los que tenemos aquí son valiosos, ni hacer sentirme más ni hacer sentir a nadie ni sentirme menos yo ni hacerme más yo o hacer como un intercambio de conocimientos y

considerar como esa dirección colectiva de bueno que es lo que vamos a hacer y valorar de pronto las opiniones ajenas "(Profesora comunitaria Yas, Sesión Reflexiones de fondo programa Reporteritos, febrero del 2023).

"Para Deporte Popular ha sido importante profe conocer como otros trabajan por ejemplo ese tema del fútbol popular, que a ellos que es eso que les ha funcionado y cómo es que han trabajado. Por eso es que tuvimos esos encuentros con otros equipos de la región, que los chinos van y conoce que aprender sobre cómo se han pensado entrenar y trabajar un deporte no tan competitivo y más sano, claro teniendo en cuenta los valores que queremos enseñar" (Profesora comunitaria Carola, Sesión Reflexiones de fondo programa Deporte Popular, marzo del 2023).

7.1.4.1 Capacidad dialógica para apoyar el desarrollo de la soberanía alimentaria

El saber-hacer diálogo crítico con la sociedad mayoritaria, ha implicado desarrollar una capacidad dialógica para apoyar el desarrollo de la soberanía alimentaria. Esta habilidad refiere a gestar espacios para comunicarse con apertura y de forma respetuosa y colaborativa con otros. Esto con el fin de comprender diferentes puntos de vista que permitan intercambiar experiencias y conocimientos. Esta capacidad dialógica ha sido clave para desarrollar la apuesta de la soberanía alimentaria, pues cómo lo rescata una de las profesoras comunitarias es clave fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad y el intercambio de conocimiento con otros campesinos y organizaciones para definir prácticas agrícolas ancladas a las particularidades del campo que sean sostenibles y autónomas en el tiempo.

"Qué traíamos de FARC? justo eso, esa capacidad de poder hablar y dialogar con el campesino, con el señor de la vereda para mirar cuáles prácticas de la tierra les funcionaba para tener su propia huerta y sistema de comida. Eso profe es lo que queremos hacer con los niños, que ellos motiven a que sus papás a que otras personas de otras veredas vengan e intercambien con nosotros eso que a ellos les funcionan en su parcela, que cómo es que lo hacen, por qué lo hacen y que justamente desde nuestra experiencia también les podamos compartir lo que nos ha funcionado para tener no solo en el reservorio sino en nuestras casas cultivos" (Profesora Tatiana, Sesión Reflexiones de Fondo programa Guardia del Monte, febrero del 2023).

7.1.4.2. Capacidad de encuentro con diferentes puntos de vista frente a la realidad socio política

La capacidad de encuentro con diversos puntos de vista frente a la realidad socio política hace alusión a la habilidad que se le ha enseñado a los niños, niñas y jóvenes para interactuar y compartir de forma abierta y respetuosa con diferentes perspectivas y posiciones con la realidad socio política de otras comunidades externas a las del Centro Poblado Héctor Ramírez. Esto ha implicado que los niños tengan la disposición de estar con otros y comprender las realidades de la otredad. El encuentro, se caracteriza por la actitud de apertura y de involucramiento involucrarse en un diálogo constructivo. La capacidad de encuentro en los programas educativos ha posibilitado la reflexión sobre las diferencias y hallar puntos de encuentro y de convergencia que nutran tanto los procesos educativos locales como los externos. Tal como lo menciona el siguiente niño, quien asiste al programa de Deporte Popular:

"El año pasado conocimos a un equipo de fútbol que venían de Soacha, y ellos nos enseñaron acerca del origen de su nombre, nos contaron porque se habían llamado así y nos enseñaron cómo calentaban antes de ir a jugar fútbol, yo ni siquiera conocía Soacha, no sabía eso donde quedaba y cuando nos contaron de los encuentro deportivos fue interesante y nos motivó a querer jugar en otros lugares e ir a encuentros deportivos como ellos lo hacen" (Pablito, 12 años, Sesión Reflexiones de fondo).

7.1.4.3. Reflexión crítica sobre buen uso de la tecnología, cuidándolo de sí mismo y al servicio del Buen Vivir

El uso de la tecnología ha implicado realizar procesos de reflexión crítica acerca de cómo se han empleado dentro de los programas educativos, con el fin de asegurarse de que el uso sea de beneficio tanto para el proceso de enseñanza de los niños, niñas y jóvenes y la promoción del proyecto político del Buen Vivir. Esta reflexión crítica ha desarrollado que los niños, niñas y jóvenes examinen de manera activa la interacción con la tecnología y que comprendan los impactos que tiene el uso de la tecnología sobre la vida comunitaria. Los programas educativos buscan que la tecnología sea una herramienta para visibilizar y comunicar a nivel local y nacional su apuesta de proyecto Política de Buen Vivir. Esto se puede ver reflejado en el siguiente fragmento de uno de los jóvenes del programa de Reporteritos:

> *"Cada vez que viene alguna persona importante como de la ONU o esas cosas del gobierno, nosotros ya sabemos que están las cámaras, los micrófonos, los drones, todo para poder entrevistar a alguno de ellos y que nos cuentan sobre su experiencia en Agua Bonita. Nosotros sabemos que,*

aunque estén esos equipos no son para ir y jugar y molestar, no nosotros sabemos que siendo reporteritos tenemos que contar que es lo que se hace en la comunidad, que acerca de la Biblioteca Popular, sobre humanicemos, que la escuela que se quiere acá, como diría mi tía somos responsables de contar lo que somos" (Derly, 15 años, sesión reflexiones de fondo programa Reporteritos).

Se visibiliza las prácticas educativas y los aprendizajes colectivos surgidos de la experiencia de implementación de los programas educativos en el Proyecto EDUCARE

7.2. ¿Cómo se enseña y se aprende en EDUCARE?

Considerando el segundo objetivo de esta investigación, que se enmarca A continuación, se encuentran los temas y subtemas que se construyeron con base a la información enmarcada en las metodologías pedagógicas que las profesoras comunitarias rescataron del proceso de implementación de los programas educativos.

Tabla 5. Temas y subtemas de los resultados relacionados a los saberes hacer

Relación pedagógica dignificante	Reconocimiento de intereses individuales al servicio del proyecto comunitario
	"Ellas nos cuidan" relaciones pedagógicas fundadas en el afecto
	Relaciones de confianza que favorecen la crítica y autocrítica
Aprender haciendo en nuestro territorio	Maestras encarnan valores farianos
	Aprendizaje experiencial, enseñar en la práctica
"Así debe ser, en colectivo", aprendizaje colaborativo	Proyectos colaborativos
	Espacios de reflexión crítica para fortalecer la práctica
	Aprendizaje entre pares

7.2.1. Relación pedagógica dignificante

Es importante retomar el objetivo 2 planteado para este trabajo de investigación "Visibilizar las prácticas educativas y los aprendizajes colectivos que emergen de la experiencia de implementación de los programas educativos en el marco del Proyecto EDUCARE". Una de las prácticas educativas que rescataron las profesoras comunitarias junto a los niños, niñas y jóvenes participantes en los programas educativos es que al diseñar las actividades educativas se tiene presente una relación pedagógica especial, que podemos llamar dignificante. La relación pedagógica dignificante se refiere a la interacción y relación establecida entre las profesoras comunitarias y los niños, niñas y jóvenes que han asistido durante tres años en los programas educativos. La relación pedagógica busca respetar la dignidad y el valor que tiene cada individuo en el contexto educativo. Las profesoras comunitarias y los niños identifican el respeto mutuo. Niñas y jóvenes son un elemento fundamental en la práctica pedagógica. Las profesoras identifican que tanto los maestros como los niños, niñas y jóvenes merecen ser tratados con respeto y empatía, comprendiendo las necesidades, desafíos y experiencias que los niños y las profesoras tienen.

> *"Entonces que hacemos nosotras, nosotras hemos visto quien es bueno en que, y quien puede ayudar al otro en ciertas dificultades que se les presenten, como por ejemplo Guardia del Monte, claro ahí uno justamente identifica que es que el niño tiene la fuerza para coger el azadón. Por ejemplo, cuando ponemos el más grandecito con el pequeñito para que lo guíe y es que más profe hasta nosotras mismas aprendemos de los grandes o del chiquito, ¿si mira? Porque eso no es solo porque es como somos nosotras las profes somos las que sabemos, no, no por el contrario nosotras sabemos que todos tienen algo que enseñarnos y que quien viene es porque está dispuesto a que vea profe nos enseñe algo"* (Profesora Yas, Reflexiones de fondo Programa Guardia del Monte, marzo del 2023).

La relación pedagógica dignificante inicia y se materializa por el ejercicio de reconocimiento y comprensión que tiene las profesoras comunitarias ante las necesidades, intereses y experiencias previas que traen los estudiantes los espacios educativos. Este reconocimiento de intereses individuales se acompaña a partir de la adaptabilidad que presentan las metodologías educativas en cuanto los intereses, habilidades individuales que presenta cada niño, niña y joven que asiste a los programas. La identificación de las particularidades de cada niño permite poner esas

habilidades y fortalezas al servicio de proyectos y objetivos colectivos. Las profesoras comunitarias diseñan actividades pedagógicas que estén ancladas a los intereses de los niños. Los siguientes fragmentos son retomados de las fases de Reflexiones de fondo y de Recuperación del proceso vivido, en el que un niño participante de los programas y una profesora comunitaria identifican lo mencionado anteriormente:

> *"Pues yo creo que lo principal era que, primero, había algunos que les gustaba mucho el dibujo, pero no les gustaba bailar, otros que les gustaba bailar, pero no les gustaba el dibujo. Entonces, cuando un día uno decía no, hoy vamos a dibujar, a los que no les gustaba dibujar hacían como mala cara, el desorden. Y de manera contraria, cuando decíamos listos, hoy vamos a bailar, entonces a los que les gustaba dibujar, pues como que no les gustaba, no se integraban, entonces por eso como que hubo esa división. Y también porque dentro de las profes también había unas que les gustaba más el dibujo y a otras que les llamaba más la atención la danza, entonces yo creo que se dio más por eso"* (Profesora Tatiana, Reflexiones de fondo, abril del 2023).

7.2.1.2. "Ellas nos cuidan" relaciones pedagógicas fundadas en el afecto

La relación pedagógica entre las profesoras y los niños, niñas y jóvenes ha implicado un involucramiento afectivo en el que se construye un vínculo cercano que implica el cuidado, la empatía, comprensión hacia las experiencias y realidades de los niños y niñas que asisten a los programas. Las profesoras se esfuerzan por reconocer y entender las preocupaciones y dificultades por las que los niños y niñas pueden atravesar fuera de los espacios educativos. Estas relaciones pedagógicas fundadas en el afecto crean un ambiente que fomenta la apertura, confianza y el respeto mutuo. Tanto los niños y niñas de los programas como las profesoras reconocen que las profesoras comunitarias demuestran un interés genuino por el bienestar de los niños, celebrar sus logros y los esfuerzos colectivos. Parte de la apuesta de la relación pedagógica fundada en el afecto, es el sentido de pertenencia que generan los niños y niñas que asisten a los programas, en cuanto a que los niños identifican que su participación es valorada, aceptada. Los niños y niñas reciben reconocimiento por sus logros y contribuciones a los espacios pedagógicos y esto ha hecho que los niños se sientan motivados y respaldados para alcanzar sus objetivos. En el siguiente fragmento podemos identificar cómo una niña, participante de los programas reconoce esa relación pedagógica basada en el afecto:

"Ahh sí, sí, yo sí pues que ella es muy respetuosa, amable, (...), o sea cuando botamos el balón por allá, en deporte, ella pues nos lo devuelve. M: Okay N1: Y ella pues, en Guardia del Monte, pues también, aquel día, en Guardia del Monte le dije "Profe, ¿Me va a regalar cebolla pues para llevar para la casa?" y pues arrancó pues de la cebolla que teníamos en la huerta, pero pues un cosito, un cunchito. Ajá, pero pues me lo dio con amor, ella sabe que es para mi familia" (Juan, 11 años, Recuperación del proceso vivido, diciembre del 2022).

"Les cuento que pues, que es muy responsable la profesora T. MP: ¿Es muy responsable? Y ¿Por qué? ¿Alguna vez has tenido una experiencia con ella o cómo sientes que es responsable? Cuéntanos. N1: Ehh, pues estamos en el programa y a ella, comienza a llorar la niña, ella tiene una hija pequeña y comienza a llorar y entonces ella pues va, va donde la niña, y pues pide disculpas primero, "me perdonan, pero voy a ir a traer la niña" la trae y pues sigue en el programa" (Andrés, 11 años, Recuperación del proceso vivido, diciembre del 2022).

7.2.1.3. Relaciones de confianza que favorecen la crítica y autocrítica

La relación pedagógica dignificante, se da gracias a la confianza que se genera entre los niños, niñas y jóvenes y las profesoras comunitarias de forma bidireccional. La confianza promueve la posibilidad de reflexionar en el marco del valor de la crítica y autocrítica, con el fin de evaluar colectivamente las acciones que se desarrollaron en los espacios educativos. Esa evaluación colectiva no pone en juego la pertenencia, aceptación o el respeto hacia el niños o niña que reflexione y opine sobre lo ocurrido. La confianza posibilita un ambiente de cómo se puede mejorar conjuntamente. En el siguiente fragmento se puede visibilizar como uno de los niños que participan en los programas identifica la tranquilidad que percibe a la hora de hablar en este tipo de espacios de crítica y reflexión:

"Con las profes tenemos un espacio de balance, ellas siempre nos preguntan que cómo nos sentimos que como vimos la clase, nos preguntan por ellas como las vimos. En el balance hablamos de lo que funcionó y no funcionó. Por ejemplo, esa vez de chefstiso (nombre de la actividad pedagógica) que fue Andrés... Ya no me acuerdo a él le tocaba el banano cortarlo porque era una ensalada de frutas y se lo termino comiendo. La profe Yas se dio cuenta y ella después con respeto nos preguntó qué había pasado y sabía que había

sido Andresito y en el espacio de balance hablamos de por qué lo había hecho" (Yeison, 12 años, Recuperación del proceso vivido, diciembre del 2022).

(...) Ella dice, cuando se le daña algo o ella hace un daño pues dice "se me dañó tal cosa", ella va donde los programas y nos dice "se me dañó tal cosa, no pude, se me dañó, fue sin culpa y pues bla... y pues, cuando hacemos los espacios de balance hablamos sobre esos daños y uno lo puede decir tranquilo. Claro... da como miedo, pero lo podemos hablar y eso sí es chévere" (Pablo, 11 años, Recuperación del proceso vivido, diciembre del 2022).

7.2.2.1. Aprender haciendo en nuestro territorio

Otra práctica pedagógica identificada por parte de las maestras comunitarias, los niños, niñas y jóvenes que asisten a los programas educativos, es aprender a través de la experiencia directa y de la práctica con ejercicios que involucran el diario vivir y las necesidades del contexto. Los niños que participan en los programas no se posicionan en un lugar pasivo dentro de su proceso de aprendizaje, por el contrario, se involucran en actividades que son prácticas y que les posibilitan explorar y experimentar con el fin de aplicar el conocimiento dentro del contexto de su territorio. Las profesoras comunitarias utilizan la ejemplificación y el modelamiento como parte de su metodología para que niños y niñas lo repliquen fácilmente a las diferentes actividades pedagógicas propuestas. Las actividades pedagógicas, están diseñadas intencionalmente con situaciones de la vida del campo, que posibilita que los niños propongan alternativas y soluciones que respondan a las demandas reales del territorio.

"Pues, si es, por ejemplo, de una huerta casera que nos digan, la huerta casera es algo que nosotros necesitamos, como comunidad, entonces que hacemos, pues los ponemos directamente en la acción, a la práctica que a ir a la huerta. Pues es como ir uno, dar la práctica, pues en la escuela, ¿cierto? Vea, profe, es que aquí tiene que encerrar a dónde va a ser su huerta, primero hay que limpiarla, hacer las hedas, bueno y todo el proceso que lleva. Entonces los niños, aprenden a partir de la práctica que es lo que necesitamos y que toca trabajarle duro" (Profesora Yas, Reflexiones de fondo programa Guardia del Monte, febrero del 2023).

7.2.2.2. Maestras encarnan valores farianos

Parte de la apuesta del aprender en la práctica, radica en cómo las profesoras comunitarias actúan de acuerdo y en coherencia a los valores farianos y como estos se convierten en un referente para los niños, niñas y jóvenes que asisten a los programas educativos. Estos valores farianos son el pilar fundamental para diseñar actividades pedagógicas que estén ancladas al contexto del territorio y a la apuesta del Proyecto Político del Buen Vivir de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez. Las profesoras comunitarias tienen el objetivo de formar niños, niñas y jóvenes integrales, retomando el concepto de la integralidad cuando estaban en tiempo de armas. La integralidad dentro de esta forma de enseñar implica formar seres humanos que puedan atender a las diferentes necesidades que se presenten el contexto más no restringir sus habilidades para solucionar necesidades específicas. En el siguiente fragmento se puede identificar como una de las profesoras resalta los valores farianos como la integralidad y cómo es tenido en cuenta dentro del diseño de las actividades pedagógicas:

> *"Trabajar como en la integralidad como sacarlos del cuento de que si yo siembro no puedo ir a tomar una foto>> por ejemplo, sino que por el contrario se les ha inculcado como una persona puede hacer simultáneas cosas a la vez. No es que si yo soy guardia del monte entonces yo solo voy a sembrar y que ya no puedo hacer más entonces yo solamente soy el que por ejemplo, hago los huecos para agachar el más digamos así ¿no? si yo estoy haciendo los huequitos también puedo estar sembrando la semilla, no esto esperando a otro a que venga y haga sino que también yo puedo ir haciéndolo... entonces es así como el trabajo integral, como ser una persona integral como lo que fuimos nosotros cuando estábamos pues en las armas entonces eso es lo que le estamos transmitiendo a los niños, de que uno no se debe varar que porque por ejemplo como estamos hablando de la vida como de que le cambió la vida no es que porque yo soy cocinera y no consigo trabajo en la cocina entonces no ya me quede ahí no, es como ellos han aprendido a desarrollar se en cualquier campo de lo que tiene que ver con el trabajo: si me tocó sembrar, sembré; si me tocó limpiar, limpié, o sea como estamos ahora en Guardia del Monte, entonces es lo que yo he visto, porque cuando fuimos a la laguna ahí del Encanto, estábamos sembrando y unos dijeron es que yo quiero hacer... y entonces empezaron a hacer los hoyitos y los otros estaban, como estábamos trabajando simultáneamente, los otros estaban grabando, los otros trayendo matas entonces es como este trabajo integral..." (*Profesora C, Reflexiones de fondo programa Reporteritos, marzo del 2023).

7.2.2.3. Aprendizaje experiencial, enseñar en la práctica

De acuerdo a la forma de trabajo centrada en la práctica descrita por las maestras, encontramos que el aprendizaje experiencial ha sido fundamental como metodología pedagógica que utilizan las profesoras comunitarias dentro de los programas educativos. Este aprendizaje experiencial, ha implicado diseñar métodos de enseñanza que involucren a los niños, niñas y jóvenes en situaciones y experiencias directas para facilitar su aprendizaje. La apuesta de este aprendizaje experiencial se centra en brindar oportunidades para que los niños apliquen lo que han aprendido en situaciones de la vida real. Las profesoras comunitarias han diseñado actividades que fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas anclados a desafíos territoriales que vive la población campesina fariana. El objetivo de las profesoras en el diseño de estas actividades es que los niños (futuros adultos de la comunidad) desarrollen habilidades para la vida y busquen soluciones con los recursos con los que se cuentan en el territorio. En el siguiente fragmento se puede identificar como una de las profesoras comunitarias en la sesión de reflexiones de fondo denota la apuesta del aprendizaje experiencial dentro de la metodología pedagógica:

> *"¿Sabes qué fue lo que funcionó? Que hay como un sentido, se les explica a los niños en la práctica y en la teoría las cosas de cómo funciona su comunidad, entonces el decirles a ellos que "van a ir a un día comunitario", como empezarlos a que piensen qué es un día comunitario, que se delegan tareas, que se hace en colectivo, que es para el bienestar de la comunidad... ellos se empiezan a apropiar de cuáles son las lógicas de su comunidad. Entonces cuando ya en un futuro sean más grandes y les digan día comunitario, pues ya los chicos van a decir "yo ya me acuerdo de que en deporte popular hacíamos días comunitarios" y saben que, si se llegan a ir a otra comunidad o a otro territorio tienen que ayudar al colectivo, poner al servicio sus habilidades y desde ahí contribuir. Que sean niños, que no solo tengan conocimientos para ciertas cosas sino para la vida"* (Profesora Tatiana, Reflexiones de fondo programa Guardia del Monte, febrero del 2023).

7.2.3. "Así debe ser, en colectivo", aprendizaje colaborativo

"Aprender juntos" hace referencia a la metodología pedagógica que promueve la construcción y discusión del conocimiento conjunta y colaborativamente. Esta metodología es reconocida por parte de las profesoras comunitarias por la importancia del trabajo en equipo y la participación activa de los niños, niñas, jóvenes, profesoras y miembros de la comunidad dentro del proceso de

aprendizaje. Las profesoras comunitarias denotan que aprender juntos se desliga del modelo tradicional en cuanto a que el maestro no se centra como el único "sabedor" del conocimiento y con la capacidad de transmitirlo y compartirlo con los niños, por lo contrario, es un aprendizaje conjunto que enfatiza la construcción colectiva del conocimiento y la interacción entre niños y maestras comunitarias y miembros de la comunidad.

7.2.3.1 Proyectos colaborativos

Esta apuesta de aprender juntos se alinea al Proyecto Político de Buen Vivir, en el que no solo busca el fortalecimiento del trabajo colectivo con miembros del centro poblado sino también con habitantes de veredas aledañas. En el siguiente fragmento se puede visibilizar como una de las profesoras comunitarias denota la importancia del trabajo conjunto no solo con personas de la comunidad del Centro Poblado sino también de las veredas aledañas como parte de la consolidación de su Proyecto Político del Buen Vivir:

> *"Exactamente profe, entonces yo pienso que nosotros del Buen Vivir, ósea nuestro proyecto político es que la gente de nuestro caserío y alrededor pueda tener, ósea que haya una equidad, mejor dicho. Porque cuando hablamos de equidad es una cosa, y cuando hablamos de igualdad es otra, porque igualdad es por igual, no importa si T tiene más que yo, entonces como es por igual si nos van a dar una gallina, entonces partámosla por la mitad así en mi casa allá más, a T le corresponde lo mismo también. Pero, si hablamos de equidad no, entonces como de Y son más, entonces le corresponde a T esas 3 o 4 presas y este resto de gallina le corresponde a Y, porque estamos hablando de equidad. Y así como la equidad es que debemos aprender entre todos lo que los otros tienen para enseñarnos conjuntamente no solo nosotros porque es que es nuestro proyecto político que aprendamos para salir adelante"* (Profesora Yas, Reflexiones de fondo sesión Buen Vivir, abril del 2023).

En este siguiente fragmento se puede visibilizar la apuesta que tienen las profesoras comunitarias en replicar en los programas educativos lo que implica el trabajo conjunto como lo desarrollaban en tiempos de FARC:

> *"Ahí porque nos vamos a ayudar mutuamente los unos con los otros, o sea no es que usted cada uno coja por su lado a trabajar, sino que se sacan los grupos y entre esos grupos nos vamos a colaborar en el trabajo que nos asignen, es decir entre todos trabajando por el*

común no cada uno por aparte y mira que hace. Acá con los niños queremos que aprendan que juntos trabajan mejor. Por ejemplo, nosotros siempre nos tocaba en la guerrilla, muchas veces nos mandaban, por ejemplo, después que no fuera sanción, hacer letrina, entonces nos medían los metros que teníamos que hacer y ahí a veces alguno acababa primero entonces le ayudaba al otro" (Profesora Yas, Reflexiones de fondo programa Guardia del Monte, febrero del 2023)

7.2.3.2. Espacios de reflexión crítica para fortalecer la práctica

Los espacios de reflexión crítica hacen parte de la metodología pedagógica, en cuanto a que se han configurado como un momento fundamental dentro de la implementación de las actividades pedagógicas. Estos espacios de reflexión se caracterizan por fortalecer y retroalimentar la práctica y construir conjuntamente (no solo entre las profesoras comunitarias sino también con los niños y niñas) acciones para el futuro que enriquezcan los espacios educativos. Las profesoras denominan este espacio como "el balance", el cual ocurre al finalizar las actividades. Los niños, niñas y jóvenes participan de este espacio con preguntas orientadoras que facilitan la reflexión y aprendizaje de lo ocurrido. En el siguiente fragmento se puede identificar como uno de los niños participante de los programas señala lo que ocurre en estos espacios de reflexión al finalizar las actividades educativas:

"(…) Ahí está crítica y autocrítica, porque ella le gusta que la gente se critique digamos, critica las actividades cuando se acaban, se crítica a ella misma también y pues cuando es falta del otro también lo dice. Nosotros sabemos que es para que después en otras actividades podamos mejorar y que todo sea más chévere. Eso es lo de los balances, ¿se acuerda, A? cuando nos preguntan que cómo nos fue, que si tenemos que decirle algo a las profes. La profesora Carola es justa, ella busca que nosotros digamos la verdad. Esa profe nos enseña eso a decir la verdad y que, pues si la embarramos, la embarramos (risas)" (Andrés, 11 años, Recuperación del proceso vivido, diciembre del 2022).

Por otro lado, en una de las sesiones de reflexiones de fondo, la profesora Tatiana denota lo que ocurre en los espacios de balance, enfatizando en cómo el balance se ha convertido en un momento pedagógico de las actividades de los programas:

"Exacto, entonces cuando uno termina uno dice, por ejemplo, de todos estos programas que enseñamos allá en el territorio, al finalizar los programas siempre hacemos un

*balance para mirar lo positivo y lo negativo que hubo dentro del trabajo de la planeación. En ese espacio no solo estamos nosotras las profes, no, no porque es importante que los niños nos digan qué les pareció y con eso nosotras tenemos en cuenta para el futuro, si mira, que el balance que hacemos con los niños también va dirigido por uno o dos niños del programa con una profe, con unas preguntas orientadoras". (*Profesora Tatiana, Reflexiones de fondo sesión Proyecto Político de Buen Vivir, abril 2023).

7.2.3.3 Aprendizaje entre pares

Hace referencia a la práctica pedagógica que realizan las profesoras comunitarias en cuanto a dividir a los niños, niñas y jóvenes en grupos a partir de los niveles de experticia y edades. El aprendizaje entre pares se basa en la interacción y colaboración entre los niños, niñas, jóvenes y con el fin de construir conocimiento y alcanzar objetivos de aprendizajes colectivos. Este aprendizaje entre pares posibilita el apoyo mutuo, dado a que los niños identifican y ponen al servicio aquellas habilidades individuales y fortalezas que nutren el proceso de aprendizaje de los otros. En el siguiente fragmento se puede identificar como una de las profesoras comunitarias resalta lo positivo que fue la división de grupos por edades en una de las actividades del programa de Cultura y tradiciones:

"Yo me acuerdo la verdad, yo me acuerdo de la actividad que los más grandes le enseñaban a los más chiquitos como para que fueran aprendiendo del ejemplo y lo que sabían los más grandecitos les iban enseñando, era como una fonomímica. Y también, creo que se hizo porque como a veces no querían prestar atención, para que se dieran cuenta como era de bueno dirigir y que cómo era de bueno cuando no le paraba bolas a uno. Como para que ellos fueran cogiendo todo eso y aprendieran de ellos mismos. Entonces los dividimos así uno grande con uno chiquito y también les decíamos, el chiquito tiene algo que enseñarle al grande, lo que pasa es que el grande lo podía guiar más en el paso" (Profesora Tatiana, Reflexiones de fondo programa Cultura y Tradiciones, febrero de 2024).

Como se podría interpretar el avance desde lo fariano en la comunidad de la región del Caquetá a partir de programas como Educare, siendo estos proyectos los que han ayudado como no solamente un servicio social a la comunidad, sino que así mismo por medios de las diversas narrativas y es como se rescata la identidad histórica de esta cultura, con la cual se ayuda a reivindicar desde un

pasado por medio de la violencia a un presente, por medio de las actividades y la propia comunidad.

8. Discusión

La presente sistematización de experiencias desarrollada en esta investigación permite evidenciar que estos cuatro programas educativos no formales desarrollados en el Centro Poblado Héctor Ramírez son un ejemplo materializado de las iniciativas educativas que se están llevando a cabo actualmente desde los esfuerzos locales y comunitarios. Estos programas educativos están alineados a lo propuesto en el punto uno del AFP y, por tanto, al objetivo del PEER, en cuanto a darles respuesta a las necesidades educativas que se presenta en las comunidades farianas y campesinas bajo un lente de enfoque territorial, propendiendo por el Proyecto Político de Buen Vivir. En este sentido, estos programas educativos son el fruto de una alianza colaborativa y del trabajo conjunto entre la academia y las iniciativas comunitarias. Así, los programas educativos sirven como ejemplo para que el Estado aprenda y reconozca el potencial de cómo se pueden desarrollar propuestas educativas pertinentes y ancladas a las necesidades de los contextos farianos campesinos. Y, en última instancia, dar cumplimiento a los Acuerdos de Paz firmados en 2016.

Es relevante iniciar con esto para darle un hilo conductor a lo que se ha visibilizado en el apartado de resultados bajo el marco de los aprendizajes colectivos que han emergido de la experiencia de implementación de mujeres firmantes de paz, profesoras comunitarias, en cuatro programas educativos en una comunidad ex guerrillera de la FARC-EP. Los antecedentes investigativos en el campo de la formación educativa que se le ha brindado a los firmantes de paz después del Acuerdo de Paz, como el de Castellano (2022), nos alerta que las garantías y estrategias de educación que ha recibido la población firmante de paz han estado bajo un lente de “vivir bien”, de desarrollo capitalista, que no ha realizado un esfuerzo significativo por crear estrategias educativas que tengan en cuenta el bagaje cultural (saberes, prácticas y valores) que desarrollaron los ex guerrilleros durante su tiempo de lucha armada. Esta incoherencia de las propuestas

educativas con el Proyecto Político de Buen Vivir pone en riesgo la anhelada paz estable y duradera. Las evidencias investigativas, además, demuestran que no hay propuestas educativas adecuadas con un enfoque territorial, en especial para la población fariana, ni tampoco hay una evidencia de propuestas educativas en las que se rescaten los saberes, prácticas y valores campesinos-farianos (Escobar, 2013; Castellanos, 2022). Por lo tanto, se puede afirmar que, hasta el momento, hay un incumplimiento en la materialización del punto uno del Acuerdo, en tanto la ausencia de estrategias educativas que estén enmarcadas en los Proyectos Políticos de Buen Vivir.

Ahora bien, como se evidencia en los resultados de esta investigación, los programas educativos son iniciativas educativas construidas colectivamente, como iniciativa propia de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez con apoyo externo y con el Proyecto Político de Buen Vivir en el horizonte. Los cuatro programas educativos están orientados a desarrollar los valores farianos que están enmarcados en la construcción de ese proyecto político de Buen Vivir. Estos valores se materializan en saberes, los cuales son enseñados según los objetivos de cada uno de los programas, y en saberes-hacer que son transversales a la ejecución e implementación de todos los espacios pedagógicos.

Los espacios pedagógicos de los programas educativos, así como el resto de su desarrollo, están guiados por las propuestas de la Educación Popular. La Educación Popular, a grandes rasgos, está caracterizada por los siguientes elementos centrales: el fomento de procesos educativos de alfabetización concientizadora (Freire, 1970) y la intención propia de la educación en formar sujetos políticos que tomen conciencia de su realidad y que se reconozcan como agentes de cambios (Freire, 1970; Silva, 1976). Ambos elementos se ven reflejados en el desarrollo de los programas a través de la enseñanza de la conciencia crítica socio política, la cual es transversal a la implementación de los cuatro escenarios educativos. A través de esta enseñanza, las profesoras

comunitarias ponen en práctica el diseño de ejercicios pedagógicos con estrategias para que niños, niñas y jóvenes identifiquen las labores comunitarias y locales, las valoren, y reconozcan la incidencia de la colectividad y el trabajo conjunto. De esta manera, los ejercicios reflexivos propuestos en los programas adoptan las apuestas emancipatorias de la Educación Popular.

Los espacios reflexivos de los programas educativos gestan narrativas alternativas sobre la realidad social y fomenta a que los sujetos cuestionen las narrativas del norte que han sido impuestas hegemónicamente en el sur, haciendo eco de los llamados de la Educación Decolonial. Estos llamados están centrados en promover una posición crítica frente a las narrativas coloniales, buscando deconstruir (Walsh, 2014), de forma que se propicia la emergencia de procesos políticos pedagógicos enmarcados en la emancipación (Walsh, 2004; Ortiz, et al, 2018). En efecto, el anclaje que se hace evidente entre la enseñanza de la conciencia sociocrítico-política en los programas educativos y las prácticas educativas decoloniales radican en dos aspectos fundamentales: (1) la búsqueda de liberación de las complejidades de la opresión y dominación de las narrativas coloniales; y (2) la apuesta por el trabajo en equipo y la colaboración.

De esta manera, los espacios reflexivos pedagógicos del proyecto EDUCARE han permitido fortalecer las habilidades de comunicación, liderazgo y resolución de problemas en sus participantes. Asimismo, la promoción de la inclusión y la diversidad ha sido un aspecto fundamental en los programas educativos. Se ha trabajado en la valoración de la diversidad cultural y en la promoción de la igualdad de género, lo que ha contribuido a fortalecer la cohesión social y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad. Sumado a ello, la memoria colectiva se convierte en una herramienta poderosa para la reconciliación y la construcción de una sociedad más justa y equitativa, englobando las narrativas alternativas a una historia hegemónica. Al reconocer y valorar las experiencias de cada individuo dentro de la comunidad, se fortalece el

tejido social y se promueve la solidaridad y el respeto mutuo. La identificación de las particularidades de cada niño, niña y joven abre la puerta para poner esas habilidades y fortalezas al servicio de proyectos y objetivos colectivos, fomentando así la solidaridad y el trabajo en equipo en la comunidad. Así, la Educación Popular y la educación Decolonial convergen en las apuestas y prácticas transversales a los programas educativos y, por lo tanto, en la promoción de la RRI, enfatizando en la promoción de una educación inclusiva y participativa, que tenga en cuenta las realidades y necesidades específicas de las comunidades.

La Construcción colectiva, la formación de sujetos sociales y políticos y el reconocimiento del saber local son elementos que caracterizan el Proyecto Político de Buen Vivir del CPHR. De acuerdo a los aprendizajes colectivos que emergieron de la experiencia de implementación de los programas educativos, otro elemento a rescatar con respecto al Proyecto Político de Buen Vivir es la enseñanza enmarcada en la construcción de la soberanía territorial para el Buen Vivir. Esto se refiere a la apuesta de educar a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad con habilidades para la vida que requieren los habitantes del campo para tener una vida digna en la ruralidad. Esto implica que los niños, niñas y jóvenes se reconozcan como agentes de conservación y protección del territorio y de la comunidad. Esta soberanía territorial se articula con la postura política y filosofía del Buen Vivir en cuanto a construir relaciones armónicas entra la comunidad y el ecosistema. La soberanía territorial se enmarca en los valores de la equidad y el trabajo colectivo, como bien lo mencionan las profesoras comunitarias, por un lado, la equidad como ese acto de distribuir las cosechas colectivas que ha sido fruto del arduo trabajo de acuerdo con las necesidades de los niños, niñas y jóvenes que participan en los programas.

La enseñanza de construcción de la soberanía alimentaria se enmarca en lo mencionado por Houtart (2011), en cuanto a promover espacios pedagógicos decolonizadores del saber

occidental, que recuperen las vivencias y experiencias de la relación con la naturaleza entre los individuos de la comunidad y su propio entorno. Esta apuesta por educar a los niños, niñas y jóvenes con habilidades para la vida que requieren en el campo se construye bajo la apuesta política del Buen Vivir planteado por las comunidades indígenas en cuanto a generar arraigo de los jóvenes al territorio partiendo de una mirada del biocentrismo. Para ellas, el biocentrismo es una postura que no solo se refleja en la retórica sino también la práctica diaria de las comunidades; la armonía con el entorno, el trabajo colectivo por el bienestar comunitario, la recreación y la preservación de la identidad comunitaria.

Ahora bien, retomando las reflexiones colectivas de las profesoras comunitarias, la soberanía territorial para el Buen Vivir para el contexto campesino busca que los niños, niñas y jóvenes realicen prácticas agrícolas que tengan en cuenta los saberes campesinos y prácticas respetuosas con el medio. Esto último se relaciona con lo planteado por Alcaide et al. (2021), en cuanto a promover en la educación reflexiones críticas sobre la realidad circundante y tomar agencia consciente y respetuosa del contexto. Lo cual implica la liberación de quienes han sido etiquetados como "oprimidos" para superar desafíos sociales, políticos, culturales y económicos (Torres, 2020). Esta postura de soberanía territorial para el Buen Vivir es una enseñanza que fomenta que los niños, niñas y jóvenes busquen acciones que les permitan subsistir en consonancia y respeto con los recursos que la naturaleza y el medio les brindan, sin tener la necesidad de depender o buscar constantemente la provisión y saber externo.

Esta enseñanza se alinea con la promoción de la RRI, ya que la construcción colectiva de soberanía territorial ha implicado la revitalización de las formas de vida tradicionales, respetando la diversidad cultural y promoviendo la autonomía de las comunidades rurales. Educar para la soberanía territorial implica también favorecer la resistencia ante un modelo económico y de

consumo poco consciente de las relaciones del individuo con el medio, como espacios pedagógicos, en donde la reflexión y acción emergen como herramientas esenciales para transformar las condiciones sistemáticas que han vivido este tipo de poblaciones bajo el lente de la opresión (Walsh, 2014).

La Recreación de la memoria campesina fariana es otro saber que se encuentra alineado al Proyecto Político de Buen Vivir. Este ejercicio de memoria hace referencia a la importancia de documentar y realizar procesos de memoria sobre la historia de los campesinos y farianos y visibilizar la apuesta comunitaria desde las voces de los firmantes de paz. Esto se encuentra articulado con lo planteado por la Educación Popular, en cuanto a fomentar procesos educativos que se centren en la compresión y transformación de la realidad. El fomento de estos espacios implica que los participantes del ejercicio educativo identifiquen las necesidades sociales de su contexto para transformarlas con acciones que tengan incidencia no solo en su comunidad sino también en el medio externo (Ferrando, 1991), así como generar procesos flexibles y adaptables a los entornos para producir conocimiento (Freire, 2002).

Adicionalmente, la recreación de la memoria campesina fariana se articula con la apuesta del Buen Vivir, en cuanto pretende preservar ese bagaje cultural no solo fariano sino también campesino, con el objetivo de que esas prácticas y saberes que son transmitidas generacionalmente fortalezcan la identidad comunitaria. Las profesoras comunitarias rescataron cómo la enseñanza de uso de herramientas tecnológicas ha permitido que los niños, niñas y jóvenes se apropien de su historia para su socialización con personas externas de la comunidad. Este ejercicio promueve narrativas alternativas, ahora como *hijos de la paz* sobre la apuesta comunitaria de sostenerse firmes con la paz sin dejar a un lado el saber y las practicas farianas y campesinas. Esto se alinea con la postura de la Educación decolonial, en cuanto a promover espacios pedagógicos con

enfoque crítico hacia la historia que ha sido contada desde los opresores sobre los oprimidos, la desvalorización del conocimiento que tienen los marginados y desafiar narrativas hegemónicas que han perpetuado las desigualdades (Méndez, 2021; Walsh, 2014). En este sentido los programas educativos vuelven a ser un punto de encuentro entre la Educación Popular y la Educación decolonial.

Finalmente, dentro de la caracterización del Proyecto Político de Buen Vivir, el diálogo crítico con la sociedad mayoritaria desde la conciencia crítica para el Buen Vivir se convierte en un saber transversal en los cuatro programas educativos. Este diálogo crítico se enmarca en espacios de intercambio de saberes y prácticas que no solo se limita a los campesinos y farianos sino también se da con la sociedad mayoritaria externa. Las profesoras comunitarias resaltan que estos espacios dialógicos han permitido que los procesos pedagógicos se nutran a partir de la diversidad de conocimientos y narrativas ajenas a las de su comunidad. Sin embargo, aunque exista una apertura a estos conocimientos externos, las profesoras comunitarias han identificado la importancia de desarrollar estos espacios bajo el marco de sus valores y prácticas, esto con el fin de ser coherentes con lo que se quiere enseñar en su modelo educativo fariano.

Esto se encuentra articulado con la apuesta de la educación decolonial, mencionada por Diaz (2010) al promover espacios educativos que fomenten una conciencia y diálogo intercultural entre las comunidades que han sido sistemáticamente oprimidas y con los opresores. Este diálogo crítico con la sociedad mayoritaria se entreteje con la pedagogía decolonial, en cuanto a renunciar a posturas tradicionalistas de la educación; reconociendo la multiplicidad de otras voces en el proceso educativo. Ese reconocimiento de otros saberes y el ejercicio de establecer límites de articulación entre los valores comunitarios con el conocimiento occidental descentraliza la pedagogía de cualquier proceso de poder o saber, en el que se desafía la cosmovisión europea

como únicos sujetos de conocimiento. Es por ello, que las profesoras comunitarias le enfatizan a los niños, niñas y jóvenes en tener una actitud de apertura al conocimiento externo, recordándoles que ese conocimiento externo no solo es el institucional o el que viene del centro del país (universidades, profesores, gobernadores), sino también con miembros de otras comunidades o veredas aledañas. Así, el diálogo intercultural y crítico permite establecer condiciones para la construcción de un discurso fuera de lo colonial. A través de los programas educativos, se promueve la reflexión sobre las causas sociales que afectan a la comunidad, especialmente en cuanto a la injusticia social. Las profesoras comunitarias han buscado fomentar en los participantes la capacidad de analizar y cuestionar la realidad que los rodea, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico y una mayor comprensión de los desafíos que enfrentan como comunidad. El diálogo crítico también implica revisarnos frente a lo que otros proponen desde afuera y apertura a aprendizajes de nuevos conocimientos y tecnologías mientras estén orientados hacia el Proyecto Político de Buen Vivir comunitario.

8.2. Saberes hacer pedagógicos en los programas educativos: una hoja de ruta para la materialización del Proyecto Político de Buen Vivir

Ahora bien, a la hora de revisar el segundo objetivo de esta investigación, relacionado a cómo se enseñan estos contenidos pedagógicos a lo largo de los programas educativos. La Relación pedagógica dignificante es la interacción y el vínculo establecido entre las profesoras comunitarias y los niños, niñas y jóvenes que han participado en los programas educativos durante tres años. Esta relación educativa se enfoca en el respeto por la dignidad y el valor de cada individuo dentro del entorno educativo. Las profesoras comunitarias y los niños reconocen la importancia del respeto mutuo. La relación pedagógica dignificante se destaca por el reconocimiento y

comprensión de las profesoras comunitarias hacia cada niño, niña y joven. Este reconocimiento de intereses individuales permite que las metodologías educativas sean más adaptables,

> "*Es que por ejemplo uno va identificando para qué es bueno cada quien y qué y cómo contribuye desde sus fortalezas y desde lo que saben hacer al colectivo y nosotras también miramos en que pueden tener dificultades y con eso también les ponemos a otros niños que les puedan ayudar en lo que puede que no sean tan buenos"* (Profesora Tatiana, Reflexiones de Fondo programa Deporte Popular, abril del 2023).

Teniendo en cuenta las habilidades y fortalezas de cada niño, niña y joven que asiste a los programas la relación pedagógica dignificante se alinea con lo planteado por Freire (1974) y Torres (2020), en el marco de lo que plantea la Educación Popular. La Educación Popular busca construir una relación alternativa y atípica con respecto a la que se suele gestar en escenarios educativos, relación en la que el maestro se considera el sabedor y toma el papel de opresor y el estudiante el del oprimido. La Educación Popular se entreteje con la metodología pedagógica que se desarrolla actualmente en los programas educativos, en cuanto a que es una relación que se reconoce el potencial que el otro tiene en el entorno educativo, promueve la participación e interrumpe relaciones de poder en cuanto al fomento del diálogo en igualdad de condiciones. La relación pedagógica dignificante se convierte en lo que Carrillo (2020) menciona como una interacción de aprender y desaprender del otro. Esto se relaciona con lo planteado por la pedagogía decolonial, en cuanto a desafiar el statu quo de las dinámicas de poder coloniales y tradicionales presentes en la educación. La pedagogía decolonial propone posicionar tanto el maestro como al estudiante en un proceso de aprendizajes constantes, lo que implica un reconocimiento del ser (habilidades, dificultades), así mismo como comprender y dialogar con su forma de ver y estar en el mundo (Walsh, 2004). Por ello, es importante considerar las condiciones individuales, especialmente de

los niños, niñas, jóvenes, así como de las profesoras comunitarias. Al asignar tareas específicas a cada individuo, se promueve la responsabilidad y el compromiso con objetivos comunes. Esta forma de organización promueve la cohesión social y el sentido de pertenencia a la comunidad, permitiendo que todos se sientan parte activa de su desarrollo y bienestar.

Sumado a la relación pedagógica dignificante, las profesoras comunitarias han adoptado la metodología de "Aprender haciendo en nuestro territorio". Dicha metodología se basa en aprender a través de la experiencia directa y práctica, utilizando ejercicios que reflejan la vida cotidiana y las necesidades del entorno. Los niños que forman parte de estos programas no adoptan una posición pasiva en su proceso de aprendizaje; por el contrario, se involucran en actividades prácticas que les permiten explorar y experimentar con el objetivo de aplicar el conocimiento en el contexto de su comunidad.

Las profesoras comunitarias utilizan la ejemplificación y el modelamiento como parte de su enfoque pedagógico, facilitando así que los niños puedan replicar fácilmente lo aprendido en diversas actividades educativas. Esta metodología se encuentra alineada con la educación decolonial, en cuanto a la emergencia de metodologías político- pedagógicas que se enmarcan en la emancipación y criticidad de las narrativas coloniales impuestas, aprendiendo desde la identificación de las necesidades del territorio y no considerar el contenido de la educación desde afuera (Beltrán et al., 2021). Este tipo de metodología político pedagógico, no solo se basa en transmitir conocimiento, sino que buscar fomentar conciencia crítica de los participantes y el desarrollo de una visión política y de agencia en su entorno. Como lo mencionan las profesoras comunitarias en el aprender haciendo, se promueve que los niños, niñas y jóvenes reconozcan la importancia de tener una participación dentro de su entorno, que no se limiten a participar por ser rotulados como "niños", sino, por el contrario, poner sus habilidades al servicio comunitario.

Este aprender haciendo en nuestro territorio se articula con lo que plantea la Educación Popular en cuanto a promover prácticas pedagógicas enfocadas en los valores de las comunidades. Al tener en cuenta los valores comunitarios en la práctica pedagógica se promueve una educación crítica, participativa comprometida a la transformación social y a la formación de individuo políticos (Torres, 2020). En el caso de los programas educativos y teniendo en cuenta las reflexiones de las profesoras comunitarias con relación a la implementación de los programas, mencionan que el aprender haciendo se articula con los valores farianos campesinos de: camaradería e integralidad, valores que son pilares fundamentales para su apuesta del Proyecto Político del Buen Vivir.

Así mismo, la práctica pedagógica que desarrollan las profesoras comunitarias en cuanto a la experiencia directa en el proceso de aprendizaje se liga con la visión del Buen Vivir, dado que uno de sus pilares fundamentales es la participación y el empoderamiento de los miembros de la comunidad. Esto implica que los sujetos tomen decisiones sobre su propio desarrolló con el fin de que se apropien de su entorno. Como lo mencionan las profesoras comunitarias el aprender en la práctica posibilita a que los niños, niñas y jóvenes tengan experiencias directas y ancladas a las demandas del entorno y nutran su aprendizaje. También, esto se relaciona con lo propuesto por la visión del Buen Vivir, en cuanto a la valoración de un aprendizaje que esté contextualizado y relacionado con las realidades locales.

Por último, al revisar la metodología pedagógica llamada “Así debe ser, en colectivo, aprendizaje colaborativo”, la cual fomenta la construcción y discusión colaborativa del conocimiento, se encuentra que es una estrategia valorada por las profesoras comunitarias en su ejercicio cotidiano. Las profesoras comunitarias destacan que este enfoque difiere del modelo tradicional en el que el maestro es considerado como el único poseedor del conocimiento y

responsable de transmitirlo y compartirlo con los niños. Por el contrario, se trata de un proceso de aprendizaje conjunto que enfatiza la construcción colectiva del conocimiento y la interacción entre los niños, las profesoras y los miembros de la comunidad. Este tipo de metodología pedagógica se relaciona con el énfasis y mirada de la Educación Popular, en cuanto a la participación de los niños, niñas y jóvenes en la construcción del conocimiento. Este enfoque resalta que los estudiantes o participantes del entorno educativo no toman un papel de receptores pasivos del conocimiento, por el contrario, son gestores de este y discuten sobre el contenido de lo que emerge a partir del debate conjunto (Torres, 2020). Así mismo, la Educación Popular reitera la importancia de promover estrategias pedagógicas que estén basadas en el trabajo en equipo y la colaboración entre los participantes (Carrillo, 2020), tal como lo reflejan las profesoras comunitarias: "es una estrategia pedagógica basada en el valor de la camaradería". La Educación Popular hace hincapié en cómo la interacción entre estudiantes y maestras enriquece el proceso de aprendizaje y posibilita la formación de sujetos que resuelvan desafíos de manera conjunta. En esta misma línea, la Educación decolonial se articula con este tipo de metodologías pedagógicas en cuanto a desafiar el conocimiento dominante, pues el aprendizaje colaborativo cuestiona y desafía el conocimiento hegemónico y externo (Espinoza, 2020). La Educación decolonial en articulación con el aprendizaje colaborativo descentraliza el conocimiento y promueve la diversidad de visiones y voces en el proceso educativo.

9. Conclusiones.

La sistematización de experiencias para la presente investigación se convierte en una herramienta valiosa para analizar, reflexionar y mostrar a la luz los resultados obtenidos los saberes, prácticas, valores y aprendizajes colectivos que emergen a partir de la experiencia de implementación de cuatro programas educativos no formales. El primer y segundo objetivo específico mediante la

metodología empleada permiten apreciar que los programas educativos no formales en el Proyecto EDUCARE que se ha llevado a cabo en la comunidad de Agua Bonita II son una herramienta efectiva para promover la participación y el empoderamiento de las comunidades en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto con el fin de apuntar a responder a la RRI (RRI), la cual ha adquirido relevancia en los últimos años en Colombia, donde se busca implementar políticas que promuevan el desarrollo rural y la equidad en el campo. En este contexto, la Educación Popular decolonial se presenta como una herramienta clave para el fortalecimiento y desarrollo de las comunidades rurales y la construcción de una sociedad más justa, con el propósito de construir una soberanía territorial para el Buen Vivir, promoviendo un encuentro de saberes. Este encuentro de saberes ha implicado la apertura y diálogo con actores externos a la comunidad, con el fin de converger en proyectos conjuntos que apunten al fortalecimiento y materialización del Proyecto Político de Buen Vivir. Esa apertura a otros se encuentra alineado con la educación popular decolonial en cuanto a promover procesos de concientización y empoderamiento de las comunidades rurales, permitiéndoles recuperar su identidad y sus saberes ancestrales, pues promueve una educación liberadora y emancipadora.

La interacción y el intercambio de experiencias y saberes no solo ha sido con personas externas, sino también entre los diferentes miembros de la comunidad permitieron visibilizar que el conocimiento es un proceso colectivo y compartido, donde la construcción de soberanía territorial implica empoderar a la comunidad para que tome decisiones en función de su propio desarrollo y bienestar. La conciencia crítica sociopolítica, al ser un factor clave en el proceso de educación popular y de saber-hacer, llevó a reconocer que la enseñanza puesta desde estas prácticas fortalece el tejido social y se promueve el empoderamiento de la comunidad buscando un desarrollo sostenible y equitativo.

Dentro de este contexto, los programas educativos desarrollados en el marco del Proyecto EDUCARE han sido significativos para promover una educación crítica, inclusiva y transformadora. Los programas son una muestra de cómo se puede materializar los objetivos planteado en el PEER, teniendo en cuenta las incitativas locales comunitarias que se desarrollan desde el territorio. Así mismo estos programas educativos dan cuenta de la importancia de desarrollar iniciativas educativas centradas en los saberes, prácticas y valores campesinos farianos para el fortalecimiento de la identidad y la cultura de la comunidad de firmantes de paz. Es este bagaje cultural el que los ha llevado a reconocer su participación y su capacidad para cuestionar, reflexionar y proponer soluciones creativas. En este sentido, la recreación enraizada y la conmemoración crítica juegan un papel fundamental en la promoción de la RRI. Estas prácticas permiten visibilizar la apuesta del Buen Vivir a través de la creación colectiva de audiovisuales que transmiten de manera efectiva los valores y principios de esta propuesta. La construcción de soberanía territorial para el Buen Vivir implica un proceso de revitalización de las formas de vida tradicionales, respetando la diversidad cultural y promoviendo la autonomía de las comunidades rurales.

En este contexto, la recreación de la memoria campesina-fariana se presenta como una herramienta relevante para reconstruir la historia y la identidad de las comunidades rurales, valorando su cultura y tradiciones. A través de la reivindicación de la memoria campesina, se busca visibilizar la lucha de las comunidades rurales, en especial de aquellas influenciadas por el movimiento fariano en Colombia, en su lucha por la justicia social y la equidad en el campo, puntualmente en el caso de la comunidad del CPHR es un reflejo de la transformación de la lucha, una lucha que inició siendo armada insurgente y con la firma del Acuerdo de Paz se ha convertido en una lucha ideológica desde la educación.

Uno de los aspectos más destacados en la sistematización de experiencias es que los programas educativos han generado aprendizajes colectivos relevantes que han enriquecido a los miembros de la comunidad. Asimismo, han favorecido la consolidación de espacios de diálogo, reflexión y construcción colectiva de conocimientos. Estos espacios han sido valiosos para promover la participación de los sujetos en su proceso de aprendizaje

Teniendo en cuenta el objetivo del Plan Especial de Educación Rural, que busca abordar las necesidades educativas no solo de los firmantes de paz sino de los habitantes de las zonas rurales con un enfoque territorial, esta investigación puede ser muy importante para elaborar estrategias y políticas públicas que busquen materializar programas y modelos educativos que reduzcan las brechas educativas entre las zonas urbanas y rurales, y promover una educación de calidad anclada a las necesidades de los territorios rurales. Esta investigación demuestra uno de los puntos claves que retoma el PEER, en cuanto a la importancia de construir programas educativos en los que esté presenta la participación comunitaria en la planificación, implementación y evaluación de los programas, pues como se evidencia en la presente investigación es fundamental el reconocimiento del papel de las comunidades en el desarrollo y fortalecimiento de la educación rural.

Finalmente, a través de la recopilación y análisis de estas experiencias, se evidenciaron los logros y se identificaron áreas de oportunidad para seguir mejorando en el futuro y motivar a otras comunidades campesinas farianas a desarrollar sus propias iniciativas comunitarias bajo un enfoque territorial sustentado en su Proyecto Político de Buen Vivir. Es fundamental seguir trabajando en la difusión y valoración de los conocimientos ancestrales de esta comunidad, para garantizar su preservación y transmisión a las futuras generaciones. En definitiva, el Proyecto

EDUCARE ha sido un paso importante en la consolidación de la reconciliación y el desarrollo sostenible en esta región afectada por décadas de conflicto armado.

Referencias

Acosta, A. (2008). El Buen Vivir: Una vía para el desarrollo. *Polis, 9*(25), 557-561.

Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.* https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf. (P.1)

Alcaraz-Herrera, M. M., Zapata-Restrepo, S. A. y Morales-Palacio, L. L. (2023). La cátedra de la paz: una apuesta por la vida y la convivencia en las instituciones de Educación Superior. *Revista Eleuthera*, *25*(1), 75-94. http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.5

Alcalde, J. D. (2014). Resolución 2155 Sudán del Sur: Frenar la barbarie y alcanzar la paz. *Prebie, 3*(3), 3.

Álvarez, J. E., Vásquez, M. G., Linares, B. F., Rincón, A. R., Contreras, A. M. R., Idrovo, C. S., Flores, C. S., Ditta, E., Pulido, E. G., Martin, G., García, I. Z., Díaz, J. M., Quinn, J., Joshi, M., Giancola, M. B., Valencia, M. C., Ortiz, N. R., McQuestion, P., & Roldán, T. M. (2022). Cinco años después de la firma del Acuerdo Final: Reflexiones desde el monitoreo a la implementación. *Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz, Escuela Keough de Asuntos Globales.* https://doi.org/10.7274/z029p270x6d

Alcaide, J., Verdeja, M., y Caro, M. (2021). Paulo Freire y la educación popular: la oportunidad de Re-pensar y transformar el mundo en el que vivimos. *Revista Educação em Foco, 26*(2).

Aveling, E.L., & Jovchelovitch, S. (2014). Partnerships asknowledgeencoun-ters: A psychosocial theory of partnerships for health and communitydevelopment.JournalofHealthPsychology,19(1),34–45.https://doi.org/10.1177/1359105313509733

Ávila, D. (2014). Walsh, Catherine (editora) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I*. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala *ALTERIDAD. Revista de Educación, 9*(1), pp. 66-70.

Barrientos, B. (2020). *Educación para excombatientes en el proceso de reincorporación a la vida civil: una mirada sobre el ETCR de Tierra Grata - Cesar*. Tesis de maestría. *Universidad Militar Nueva Granada*.

Bejarano, H. y Delgado, R. (2017). Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar. *Magis*, *9*(19), 149-164

Beltrán, L. M., Díaz, G. A. T., y Samper, O. M. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, (95), 189-200.

Biblioteca Popular Alfonso Cano (2022). *Construyendo Comunidad.*

Bolaños, J., y Tuminá, J. (2019). Hacia una didáctica artística decolonial. Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Rev. hist.edu.latinoam, 22*(34).

Bustos, R. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana. *Revista Historia De La Educación Colombiana, 24*(24), 15–44. https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71.

Braun,V., y Clarke,V.(2022).*Thematicanalysis.Apracticalguide*(1sted.).Sage.

Cárdenas, J., Tocarruncho, D. y Lerma, A. (2020). Tendencias de la investigación sobre reintegración y reincorporación de excombatientes en Colombia. Tensiones y oportunidades. Opera, 27, 119-140

Cardozo, M. C. P. (2020). Literatura y guerra. Elementos de una poética de la escucha en la obra Desterrados. Crónicas del desarraigo, de Alfredo Molano. Campos en Ciencias Sociales, 8(1), 205-230.

Camargo, S. R. M. (2017). La Reforma Rural Integral, la terminación del conflicto armado y el problema agrario en Colombia. *Diálogos de saberes*, (46), 19-39.

Carrillo, A. T. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Editorial Biblos.

Castaño Garrido, C. M., y Quecedo Lecanda, M. R. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*.

Castellanos, R. F. B. (2022). *Educación para excombatientes en el posconflicto. Un estado del arte de las propuestas educativas y de intervención con excombatientes*. *Ciudad Paz-ando, 15*(1), 80-92.

Castro, K. V. M., & Roldán, T. M. (2022). Implementación del Acuerdo Final y los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial:¿ una reforma rural integral para los territorios?. *Revista Opera*, (30), 33-54.

Chavez Chaves, D. B. (2018). Avances y dificultades en la implementación de la Reforma Rural Integral: una deuda pendiente con el campo colombiano. *Revista colombiana de sociología*, *41*, 81-103.

Coraggio, J. L. (2011). Economía social y solidaria: El trabajo antes que el capital. Ediciones Abya-Yala.

Colectivo de Trabajo Jenzera. (2015). Tejiendo saberes: sistematización de experiencias para la paz. Jenzera.

Cortés, S. B. (2022). *El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex) combatientes de las FARC-EP*. Pléyade, (30), 173-196.

Dávalos, P. (2008). *Reflexiones sobre el sumak kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo*. Boletín icci, 103, 1-7.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2023). Educación.gov.co.

https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal

Davalos, P. (2008). *Reflexiones sobre el sumak kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo*. *Alai, América Latina en Movimiento,* 1-7. https://www.alainet.org/es/active/25617

Diaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa, 13*, 217-233.

Dueñas Alvarado, I. P., & Palacios Hernández, Y. A. (2019). *El pensar, el sentir y el hacer: apuestas para enseñanza de la biología con una comunidad fariana. La cultura fariana asociada a la vida en el monte como una propuesta de trabajo para la enseñanza de la Biología: contribución a la Escuela Popular Integral de ETCR Héctor Ramírez (municipio La Montañita, Departamento del Caquetá).*

Escobar, A. (2010). *Territories of Difference: Place, Movements, Life, Redes.* Duke University Press.

Escobar, A. (2013). Desarme, desmovilización y reintegración en Camboya. *Colombia Internacional, 77,* 73-105.

Espinoza, O. (2020). Alteridad e interculturalidad para una educación liberadora y decolonial. Analéctica, 46-50.

Fals Borda, O. (1987). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. Tercer Mundo Editores.

Ferrando, J. (1991). *Pensando la educación popular*. Colección sin fronteras 1. Editorial Nordancomunidad. Tercera edición, Montevideo.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1973).*Education for critical consciousness* .Continuum.

Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.

Freire, P., & Macedo, D. (2002*). A dialogue with Paulo Freire. In Paulo Freire*. 167-174. Routledge.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.

Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía del Compromiso. América Latina y Educación Popular*. Hipatia Editorial.

García, M. E., & Ospina, P. (2011). Sumak Kawsay: El buen vivir en Ecuador. FLACSO.

González-Terreros, M. I., & Torres-Carrillo, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 335-354.

Gallego, C. M. (2008). *FARC-EP Notas para una historia política 1958-2006*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, s/f, 96.

Gaviria Betancur, P. (2018). *Reflexiones para el diálogo. Comentarios al libro La Colombia del posacuerdo: retos de un país excluido por el conflicto armado.*

Gentil, M., y Alcasar, L. (2021). Educación Popular en Brasil: contribución de Paulo Freire. *Revista Inclusiones, 8*(2), pp.389-400.

Gobierno de la República del Ecuador. (2023). ¿Qué es el Buen Vivir? *Ministerio de Educación*.

González, F. E. G. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. *Editorial Pontificia Universidad Javeriana*.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento.

Gutiérrez, E. (2019). *Prospección y ruta de aprendizaje centrada en la formación holística de excombatientes de las FARC*. Tesis de maestría. *Universidad Cooperativa de Colombia*.

Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología.

Herrera Arias, D., y Rivera Alarcón, J. (2020). *La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior*. Revista de estudios y experiencias en educación, 19(41), 87-105.

Herrera, D. y González, P. (2013). Estado del arte del DDR en Colombia frente a los estándares internacionales en DDR (IDDRS). *Colombia Internacional, 77*, 272-302.

Herrera, J. y García, C. (2018). Estado de la investigación sobre procesos de desmovilización en excombatientes de grupos al margen de la ley en Colombia. *Hojas y Hablas* (15), 11-33.

Herrera, J. (2016). *Desmovilización en Colombia: un reto para un escenario de posconflicto*. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales. RIIEP, 9*(2), 35-61.

Houtart, F. (2011). El concepto de sumak kawsai (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Ecuador Debate, 84*, 57-76. https://www.alainet.org/es/active/47004

Huanacuni Mamani, F. (2010). Vivir Bien/Buen Vivir: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. Ediciones del Senado de Bolivia.

Hurtado, C. N. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio, Pátzcuaro, janeiro-abril, 3-14*.

Iza, L. (2020). *Estallido. La Rebelión de octubre en Ecuador*. *Red Kapari*.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.

Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. *Práctica y teoría para otros mundos posibles*, 8-258.

Jara, O. H. (2022). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles.*

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research.*

Lasso, C., y Trujillo, A. (2016). *Laboratorio de prácticas decoloniales en educación artística Para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial de Colombia en uniminuto*. [Trabajo de grado] Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá.

Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2023). *Informe de análisis estadístico, Características y retos de la educación rural en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.

Leff, E. (2014). *La ecología política en América Latina. Un campo en construcción*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Mamami Ramírez, P. (2021). *Qamir Qamaña: dureza de "estar estando" y dulzura de "ser siendo"*. En I. Farah y L. Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?* (pp. 65-76). La Paz, Bolivia: *Universidad Mayor de San Andrés*.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Méndez, J. (2017). Decolonización epistémica, ontológica y política en la educación universitaria. Perspectivas. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, 5*(10), https://bit.ly/33KNOdG.

Méndez, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: una propuesta epistémica*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Merino, R. (2021). Buen Vivir and the Making of Indigenous Territories in the Peruvian Amazon. *Latin American Perspectives*, *48*(3), 136-151.

Montoya, J. W. P. (2014). Las FARC-EP: de movimiento social a grupo armado. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (17), 114-145.

Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan Especial de Educación Rural. Hacia un Desarrollo Rural y la Construcción Rural. Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). Plan Especial de Educación Rural. Retrieved from https://portalparalapaz.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/Archivo-Digital-09-Plan-Especial-de-Educacion.pdf

Morales, S. N. (2022). La Hora Cultural: política cultural fariana y su contribución a la transformación creativa del conflicto. *Ciudad Paz-ando*, *15*(2), 26-36.

Moreno, P. L. S., y Mendoza, J. G. (2023). Pensamiento educativo de Simón Rodríguez desde la educación popular y emancipadora. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, *11*(21), 86-91.

Olave, G. (2012). La construcción retórica del conflicto armado colombiano: Metáfora y legitimación del carácter bélico del conflicto. *Revista signos*, *45*(80), 300-321.

Ordóñez, M. F., Shannon, K., & d'Auria, V. (2022). The materialization of the Buen Vivir and the Rights of Nature: Rhetoric and Realities of Guayaquil Ecológico urban regeneration project. *City, Territory and Architecture*, *9*(1), 1.

Ortiz, A., Arias, M., y Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *13*(2).

Ortiz, K. (2023). Reflexiones en torno a la justicia transicional desde la transversalidad del "Sumak Kawsay" como mecanismo de reconciliación en el estado colombiano. *Derecho Penal y Criminología*, *42*(113).

Pachón, D. (2019). *El Buen Vivir como racionalidad económica alternativa*. *Analecta polit*, *9*(17).

Pacto Colombia con las Juventudes (2020). CAQUETÁ. Retrieved from https://pactocolombiajuventudes.presidencia.gov.co/assets/relatorias/CAQUETA.pdf

Parra-Páez, A. M. (2018). *Retos en la implementación de la RRI de paz.*

Peña, Y. (2020, miércoles 21). Radionacional. https://www.radionacional.co/actualidad/mas-de-800-estudiantes-en-caqueta-han-dejado-el-sistema-educativo-este-ano

Pontual, P. (2009). Prefacio. En FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Compromiso*. Hipatia Editorial.

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina (Vol. 3)*. Ediciones Colihue SRL.

Reinoso-Chávez, N., Fonseca, L., Fino, M. A., Guerrero, Y., Muñoz, T., & Gómez, C. (2023). Who knows, who writes, and who decolonises? Dialogues about collaborative partnerships of a rural education initiative in post-accord Colombia. *Gender & Development*, *31*(2-3), 417-437.

Ribadeneira, K. (2020). Buen Vivir: críticas y balances de un paradigma social en construcción. *Diálogo Andino, 62.*

Rico Molano, A. D., Cogollo Romero, C., Ayala, M. L., Garzón Rodríguez, J. C., Ortíz, J. G., Páez, M. E., & Rodríguez, M. (2019). La sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos. Ediciones USTA.

Santos, B. de S. (2010). La refundación del Estado en América Latina. Ediciones Abya-Yala.

Sierra, J. R. (2019). *Breve historia del conflicto armado en Colombia*. *Los Libros de la Catarata*.

Silva, A. (1976). Paulo Freire: una educación para la liberación. Revista de educación.

Soledispa, J. (2021). La construcción de la sociedad del Buen Vivir en tiempos de globalización. *Revista de Derecho, 37.*

Torres, A. (2007). *La Educación Popular, Trayectoria y actualidad*. CINDE.

Trujillo, M. (2018). Freire y la educación popular como alternativa pedagógica y social. *Revista Kavilando, 10*(2), 375-389.

Unidad de Implementación del Acuerdo de Paz. (2022). *Explicación puntos del acuerdo Reforma Integral Rural.*

Herrera C, J. A., Caro Perdomo, J. P., Álvarez, M. Gómez Serna, E. A., Jiménez, C. S., Wilches, L. E. (2013). *Propuesta pedagógica para la reinserción social y solidaria de la población desmovilizada y reinsertada de la UNAD*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Vásquez, M. E. (2001). *Sistematización de experiencias: una práctica investigativa para la transformación.* Editorial Magisterio.

Velázquez-Gutiérrez, J. M. (2014). Constitucionalismo verde en Ecuador: derechos de la madre tierra y Buen Vivir. *Entramado, 10*(1), 220-238.

Walsh, C. 2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía. 48,* 25–35.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde AbyaYala*. Instituto científico de culturas indígenas.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando*. *Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala*. *Revista Entramados: educación y sociedad, 1*(1). Universidad Nacional de Mar del Plata. https://bit.ly/3eMEtbF.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II*. Ediciones Abya-Yala.

Anexos

Anexo 1. Cartelera de prácticas, saberes y valores

Prácticas	Saberes	Valores
- Tener semillos - Trabajar con elementos de reciclaje. - El uso de las fases lunares - Sembrar el frijol hormiga - Ficha técnica (características de la semilla) - Repartición equitativa de la cosecha. - Recolección de materia orgánicas - Videos educativos - Documentos de la vida diaria. - Trueque de semillas - Huertas caseras.	- Diferenciar las semillas nativas y las semillas transgénicas. - Compromiso en el cumplimiento de las tareas. - Compostaje - Pasar de la teoría a la acción. - Fases lunares. - Semillas transgénicas y nativas. - Semilleros - Soberanía alimentaria.	- La dirección colectiva - Integralidad - Responsabilidad - Solidaridad - Colectividad - Respeto - Crítica y autocrítica

Anexo 2. Informe de Cultura y Tradiciones.

Informe Programa Educativo Cultura y Tradiciones (febrero 2021-junio 2022)

I. Contexto

El programa de Cultura y tradiciones tiene como principal objetivo fortalecer y preservar las tradiciones culturales y artísticas propias de la comunidad de firmantes de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez (CPHR). Por medio del aprendizaje de distintos tipos de expresiones artísticas que se desarrollaron durante el conflicto armado por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias Colombiana Ejercito Popular (FARC-EP). La comunidad identificó la necesidad de resguardar esa memoria colectiva en el marco cultural que surgió antes del proceso de paz y fortalecer la identidad fariana ahora en tiempos de construcción de paz. Así mismo, promueve a que los niños, niñas y jóvenes del Centro Poblado conozcan ese bagaje cultural y se conviertan en actores críticos de la realidad a través de las expresiones culturales. Cultura y Tradiciones se llevaba a cabo todos los martes y miércoles en el horario de 2:00 pm a 4:00 pm. El lugar en el que se desarrollaba dependía de los objetivos que plantearan las profesoras comunitarias.

Este programa inicio el 8 de marzo del 2021 y se llevó a cabo hasta el 15 de junio del 2021, bajo el nombre del Programa Cultura y Tradiciones. A causa de un mutuo acuerdo entre el Proyecto Educaré y la Casa de la Cultura de la comunidad del CPHR, se suspendió el programa. Posterior a esto y teniendo en cuenta el objetivo del programa, el equipo coordinador del Proyecto Educaré decidió articular el programa de Cultura y Tradiciones con la visión y la misión de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, la cual se encuentra ubicada en el Centro Poblado Héctor Ramírez.

La Biblioteca desde el mes de septiembre del año 2021 inició los espacios llamados “Dialogo de saberes”, en donde las mujeres del Comité de Educación enseñaban algún saber que tenían y que querían enseñarlo a demás personas de la comunidad. Este espacio surgió en el marco de la propuesta “Agenda Cultural”, la cual buscaba trabajar los objetivos de la Biblioteca Popular Alfonso Cano y los objetivos del programa de Cultura y Tradiciones.

La agenda cultural, se desarrollaba por parte de las profesoras comunitarias que conformaban el Comité de Educación. Allí se consolidaban actividades tales como; cine foros de documentales, karaokes farianos, talleres de diálogos de saberes, fechas emblemáticas (20 de julio, nacimiento

de las FARC, firma del Acuerdo de Paz, conmemoración de ex integrantes de las FARC), salidas pedagógicas, entre otros.

I. Temáticas trabajadas

Teniendo en cuenta el contexto anterior, en el marco del programa de Cultura y Tradiciones, las principales temáticas trabajadas fueron:

- Sesiones orientadas a la identificar diferentes ritmos musicales (cumbia, joropo, sanjuanero, salsa, bachata).
- Sesiones para llevar a cabo la coreografía del baile típico de la puya fariana.
- Sesiones orientadas a diseñar trajes típicos de la puya fariana.
- Sesiones orientadas a confeccionar trajes típicos.
- Sesiones orientadas a aprender técnicas de dibujo.
- Participación en el Festival Caquetá se Pinta de Colores.
- Sesiones orientadas a crear murales.
- Sesiones orientadas a aprender técnicas de dibujo como el punto y el círculo.
- Sesiones orientadas a desarrollar pintura en tela y confección de trajes farianos.
- Sesiones a conocer la historia de la música tradicional y urbana.
- Sesiones orientadas a el aprendizaje de la historia de los peinados en diferentes culturas del mundo.
- Sesiones de medicina ancestral.
- Sesiones de realización de moños.

a. SABERES (CONOCIMIENTOS) Y SABER HACER (PRÁCTICAS)

El programa de Cultura y tradiciones se dividió en dos principales líneas: por un lado, la danza, la cual era liderado por una mujer firmante de paz y miembro de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez y, por otro lado, estaba la línea de dibujo, la cual estaba a cargo por la investigadora junior del proyecto y una de las mujeres del Comité de Educación.

En cuanto al tema de danzas, coreografía, la mujer firmante de paz proponía en los diferentes espacios hacer una exploración de ritmos musicales (primordialmente farianos) en las que se les ponía a los niños distintos tipos musicales y se les enseñaba los nombres de cada uno. En esta

línea, se les invitaba a los niños que participaban en el programa a escoger el ritmo que más les gustara para realizar una coreografía.

La profesora que tomo el liderazgo de la coreografía decidió dividir a los niños por grupos de edad y les propuso dos puyas farianas (música que se desarrolló en tiempos de armas de las FARC-EP) para bailar. A lo largo de las planeaciones se puede evidenciar como las actividades de exploración de la música fariana, giraban en torno a ver videos, escuchar la música y la mujer firmante de paz hacía explicaciones sobre la música que se había desarrollado en tiempos de FARC. En cuanto al diseño de los trajes para las danzas, las profesoras decidieron realizar los vestuarios a partir de materiales como plásticos y recursos de la comunidad. Los diseños y producción de los trajes fueron hechos por los niños, niñas, jóvenes y las profesoras encargadas del programa.

Otro tema que surgió interesante en el programa de Cultura y tradiciones fue que las profesoras propusieron un "Programa de mentorías" para los niños, niñas y jóvenes. En el cual los niños más grandes de edad apadrinaban un niño más pequeño que ellos y los guiaban en los pasos y ritmos. Este programa de mentorías surge en el marco de la preparación para el Festival Caquetá se pinta de colores, en el que el programa de Cultura y tradiciones sacaría un grupo de bailarines para presentarse en los diferentes municipios. Las parejas que quedaban a partir del programa de mentorías, quedaban encargadas de unos pasos que debían aprender y practicar. Las profesoras propusieron al final de este programa de mentorías guiar la reflexión sobre la práctica con preguntas tales como: *¿Cómo se sienten los más grandes teniendo la tarea de mentoría?, ¿Cómo se sintieron los más pequeños recibiendo la guía de sus compañeros?, ¿Cómo ven los balances del día?, ¿Se practicaron los acuerdos de convivencia?*

En cuanto a la línea de dibujo, que era liderado por las otras profesoras, constantemente intentaron hacer una articulación entre la línea del dibujo y la de danzas. Los niños, niñas y jóvenes aprendieron acerca de la figura humana, las figuras geométricas que la componen y a partir de ahí enlazaron este conocimiento con el diseño de los trajes para la coreografía de las puyas farianas que presentarían en el Festival Caquetá se pinta de colores. A lo largo de las planeaciones e informes de las mujeres se evidencia tensión y discrepancia en esta articulación de las dos líneas.

Por otro lado, al llegar la época del paro nacional (mayo 2021), el programa de Cultura y tradiciones toma una vocería crítica y artística en la que las profesoras diseñaron sesiones para hablar y contextualizar a los niños, niñas y jóvenes del programa acerca de las problemáticas en

Colombia. Iniciaron con una sesión orientada a explorar el conocimiento previo que los niños tenían acerca del paro y las razones por las cuales las personas se estaban movilizando.

B. **VALORES**

A lo largo de las planeaciones, balances e informes del programa de Cultura y Tradiciones, se evidencia el valor de la crítica y la autocrítica. Las profesoras diseñaban en cada actividad un espacio de reflexión de "balanceo" para los niños, niñas y jóvenes, en el que rescataban lo positivo de la sesión y lo que se debía fortalecer para futuras actividades. El espacio de balanceo siempre lo encabezaba una de las profesoras con preguntas orientadas a reflexionar colectivamente sobre lo que había sucedido, la pertinencia de los materiales que se tenían, el espacio y como se habían sentido en general los niños. Por otro lado, se puede evidenciar que hubo momentos incomodos de reflexión entre las mismas profesoras con respecto al manejo de los grupos y las responsabilidades que adquiría cada una de ellas, sin embargo, es importante rescatar que la práctica de balanceo no solo se llevaba a cabo con los NNJ sino también entre las mismas maestras comunitarias.

La crítica y la autocrítica también se veía reflejada cuando las maestras proponían actividades de grabar las coreografías que los niños realizaban para después realimentar la práctica. Este tipo de ejercicios no solo lo realizaban las maestras, sino también invitaban a que los demás niños dieran sus opiniones de forma constructiva a sus compañeros sobre las coreografías, con el fin de fortalecer la coreografía colectiva y no solo la individual.

II. **Involucrados**

- Miembros de COORPOMANIGUA: Pilar Muñoz (música), Aldemar (música)
- Mariana (tallerista externa)
- Liceth Robayo (firmante de Paz)
- Catalina Guerrero (Miembro del Comité de Educación)
- Yartiza Culma (Miembro del Comité de Educación)
- Mónica Carreño (Investigadora Junior)
- Yesika (miembro de la casa de la Cultura)

- Lina Trigos (investigadora del Proyecto)
- Juan Sebastián Quintero (investigador junior)
- Laura Fonseca (Investigadora del proyecto)

III. Rol docente

El equipo de trabajo del programa de Cultura y tradiciones, se conformó por 1 mujer en proceso de reincorporación, 1 mujer de un colectivo social, 1 mujer investigadora junior y 1 mujer estudiante. En el proceso de elaboración de las actividades del programa, se puede evidenciar cómo la profesora firmante de paz proponía actividades encaminadas al reconocimiento de las pullas farianas, dado a que, en tiempos de guerra, participaba en las horas culturales de las FARC y en las planeaciones mostraba un fuerte interés en que los NNJ de la comunidad practicaran y conocieran acerca de la música fariana. Así mismo, para la planeación del Festival de Caquetá se pinta de colores, esta misma profesora lideró los procesos de coreografía y ensamble de los vestuarios para los NNJ.

En los informes de los investigadores junior y los informes de las mujeres se enuncia reiteradamente que el equipo de trabajo presentaba tensiones con la profesora en proceso de reincorporación, dado a que no cumplía con responsabilidad las actividades que proponía. Por otro lado, el equipo de maestras al dividirse en dos líneas de trabajo se hizo de acuerdo al interés de cada miembro del equipo, en el camino la articulación no presentó mayor progreso dado a que los espacios de trabajo no se prestaban para desarrollar las diferentes actividades que se proponían. Las maestras comunitarias realizaban espacios de reflexión colectiva enmarcados en el valor de crítica y autocritica. Aunque en los informes manifestaban las discrepancias que existían entre ellas debido a los incumplimientos que presentaban en las actividades, rescataban el momento de la reflexión colectiva como un espacio constructivo que debían verlo como algo objetivo más no como personal.

Por último, el programa de Cultura y Tradiciones presentó una fuerte tensión con la casa de la Cultura de la comunidad, debido a las actividades que se proponían desde el programa de eran similares a las de la casa de la cultura, en especial con el baile fariano. La profesora firmante de paz, recomienda en uno de sus informes que el Proyecto Educaré se articule y

comunique con las diferentes instancias de la comunidad con el fin de prevenir este tipo de enfrentamientos con otras organizaciones internas y trabajar conjuntamente.

IV. Estrategias pedagógicas

Una de las estrategias pedagógicas que se implementaron el programa de Cultura y tradiciones fue el programa de Mentoría en el que las profesoras comunitarias propusieron dividir a los niños por grupos de edades. Este programa de Mentoría tenía el objetivo que los grandes guiaran el proceso de aprendizaje de los más pequeños para las coreografías que se diseñaron en el marco del Festival Caquetá se pinta de colores. En esta misma línea, las profesoras diseñaron una actividad que consistía en ver videos de coreografías y danzas farianas para identificar qué pasos funcionaban de esas otras coreografías y cuales se podían retomar para la pulla que estaban desarrollando.

En cuanto al tema del dibujo y pintura, las profesoras diseñaron actividades que implicaban que los niños, niñas y jóvenes salieran por el territorio y reconocieran conceptos básicos que habían aprendido en sesiones pasadas acerca del dibujo y los evidenciaran en los murales de la comunidad. Por otro lado, se propusieron estrategias pedagógicas que implicaban caminatas colectivas con el fin de observar la fauna del Centro Poblado y posterior a esto encaminarse a los principios del dibujo botánico.

El juego fue una de las estrategias pedagógicas que utilizaron las profesoras comunitarias en el programa de Cultura y tradiciones. El juego consistía en dividir a los niños en cinco equipos; gasolinera, hospital, mercado, campesinos y el pueblo. Cada uno de los equipos lanzaba una piedra en el tablero y dependiendo de donde cayera la piedra debían pagar servicios de salud, seguridad y si caían en las casillas de otros compañeros debían pagar IVA. Este juego, tuvo como objetivo aprender acerca del cooperativismo y conocer sobre la reforma tributaria (la cual era la razón del paro).

La pintura y el muralismo fue otra estrategia pedagógica que se utilizaron en las actividades de Cultura y Tradiciones. Las profesoras propusieron hacer un mural colectivo con el objetivo de visibilizar temáticas tales como: la siembra, la liberación de animales salvajes, la práctica de deportes. Esta estrategia estaba encaminada a desarrollar una actividad en la que los niños, niñas y jóvenes del programa pudieran expresar a través de la pintura una lectura crítica de la realidad de la ruralidad.

Por último, el baile se utilizó como estrategia para visibilizar un mensaje de paz, solidaridad, resistencia desde el programa de Cultura y tradiciones. En el marco del Paro nacional, las profesoras montaron una coreografía (cumbia fariana) con los niños, niñas y jóvenes del programa. Esta coreografía fue una muestra artística que se presentó en uno de los días del paro nacional y se consideró una contribución desde el centro poblado a la manifestación nacional del momento.

V. Fortalezas del programa

En cuanto a las fortalezas del programa de Cultura y tradiciones que contribuyó a las propuestas pedagógicas fue:

- El equipo de maestras comunitarias tenía la disposición de compartir sus saberes entre ellas mismas, lo que contribuía a que los espacios fueran de discusión y diálogo.
- Las profesoras comunitarias a lo largo de sus informes manifiestan que el haber diseñado colectivamente las actividades fortaleció la cohesión del equipo de maestras.
- El equipo de profesoras comunitarias del programa de cultura y tradiciones buscó alianzas con el equipo del festival de Caquetá se pinta de colores. Esta alianza fortaleció los procesos de baile que se estaban desarrollando dentro del programa.
- Las actividades que se desarrollaban por parte de la línea del trabajo de dibujo, eran cesiones encaminadas a que los niños, niñas y jóvenes visibilizaran la teoría del dibujo en los alrededores del centro poblado.
- Las profesoras comunitarias reconocían como fortaleza, los talleres de formación en pedagogía que se dictaban desde el equipo de la Universidad de La Sabana. Estos talleres los catalogaban como guías para implementar propuestas creativas en el programa.
- El haber dividido a los niños, niñas y jóvenes por edades facilito el manejo del grupo, en especial para las coreografías del festival. Adicional, el programa de mentoría fue una propuesta que aliviano la carga en las maestras y delegaron el conocimiento a los niños del programa.
- Los espacios de “balanceo”, eran momentos sumamente importantes para las profesoras. Los consideran como el momento de la crítica y autocrítica, en el que

colectivamente reflexionaban sobre; la práctica, ideas, propuestas, encaminado a fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños del programa. Uno de los balances concluyó en pensar en espacios alternativos y diseñar actividades ajustadas a las edades de los niños. El balance posibilitaba realizar las correcciones pertinentes de manera oportuna y fortalecer las buenas prácticas, como por ejemplo la construcción de acuerdos al interior de los grupos de trabajo.

- La articulación entre las dos líneas de trabajo (danza y dibujo) se propuso desde una mirada de trabajo colectivo. Pese a que fueron pocas las actividades articuladas, las sesiones que se desarrollaron conjuntamente salieron satisfactoriamente, como por ejemplo el dibujo de las formas de cuerpo para aprender hacer patrones en el diseño de los trajes para la pulla fariana.
- El diseño de las actividades entorno al paro nacional demostraron un ejercicio crítico y de concientización de los niños, niñas y jóvenes del poblado ante la realidad del país. El programa de cultura y tradiciones desarrollo en una sesión del programa pancartas diseñadas por los niños, niñas y jóvenes entorno al medio ambiente y la educación de calidad. Estas pancartas fueron llevadas por personas del poblado que asistieron a la movilización del paro nacional.
- Las profesoras comunitarias realizaban investigaciones previas al desarrollo de las sesiones, como por ejemplo en la sesión de peinados de otras culturas. El equipo de trabajo se dividió la búsqueda acerca del origen de los peinados (inglesa, francesa, afro, jaimaquina) y lo relacionaron con el contexto de la cultura fariana. Una fortaleza de esta sesión, fue que se invitó a una de las mujeres firmantes de paz que actualmente viví en la comunidad a la sesión y explicó los peinados que se hacían las mujeres farianas en tiempos de guerra.

VI. **Dificultades**

- El programa de Cultura y tradiciones se dividió en dos líneas de trabajo (danza y dibujo), sin embargo, estas dos líneas tuvieron disgustos y tensión a la hora de articularse, fueron muy pocas las sesiones que se logró el trabajo conjunto.
- La casa de la cultura y el programa de Cultura y Tradiciones, tuvo una fuerte tensión dado a que no todas las instancias de la comunidad conocían acerca del proyecto y al

enterarse que había un programa que realizaba las mismas actividades que la casa de la cultura produjo tensión y malestar con la líder encargada.

- Después de hablar con la líder la casa de la cultura empezó a participar en la línea de danza del programa. Sin embargo, las profesoras de Cultura y Tradiciones no percibieron de buena forma la participación de la líder, dado a que opacaba el rol de una de las profesoras (mujer ex guerrillera y quien estaba desarrollando las coreografías).
- Las profesoras del programa tuvieron la intención de llevar las dos líneas de trabajo al espacio de la casa de la cultura, sin embargo, hubo una tensión porque se percibía la casa de la cultura como un espacio en el que solo entraba la danza y el teatro. Por lo que el dibujo no fue bien recibido y las docentes les toco movilizar las actividades a otros espacios.
- Al dividirse el trabajo de Cultura y Tradiciones en dos líneas, produjo que las maestras que hacían parte de la otra línea no tuvieran conocimiento sobre las actividades planeadas. Esto fue una dificultad, dado a que cuando faltaba una o las dos maestras de cualquiera de las líneas los niños que estaban en esa actividad se quedaban sin hacer nada.
- El programa de Cultura y Tradiciones solo contaba con la participación de una mujer ex guerrillera, al haber renunciado la única mujer firmante de paz, las otras profesoras sintieron ese vacío en cuanto al aporte de la cultura fariana.
- Las primeras sesiones del programa, las profesoras comunitarias resaltaban que no había mucha relevancia de los principios y valores en el desarrollo de las actividades para los niños.

VII. Conclusiones y recomendaciones

¿Cómo considera que se está dando el fortalecimiento de los saberes campesinos farianos en este programa educativo? ¿Cómo considera que se percibe ese diálogo/encuentro de saberes locales con nuevos saberes académicos o técnicos en este programa educativo?

El programa de Cultura y Tradiciones inicio como una iniciativa educativa que buscaba fortalecer y preservar las tradiciones y prácticas culturales campesinas y de la

comunidad firmante de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez. Pese a que el tiempo de implementación

Agradecemos las a recomendaciones finales que considere pertinentes para el proceso.

Se podría tener en cuenta para una próxima ocasión, articular lo que estemos haciendo en el proyecto educare, con las demás instancias del Centro Poblado.

ara mi la dificultad que he notado es la falta de colaboración de los encargados de la casa de la cultura ya que no quieren dejar usar este espacio para el trabajo de los niños.

Información

Datos

No hay información de la agenda cultura o de los diálogos de saberes.

VIII. **Referencias**

Por favor anexar una tabla que registre el nombre de los documentos y el número de documentos que utilizó para realizar la matriz de reconstrucción cronológica. Ejemplo:

Nombre del documento o recurso	**Cantidad**
Planeaciones	17
Videos del programa	2
Documento de sesión principios y valores	1
Informes investigadores junior	8
Informes profesoras comunitarias	35

Boletines mensuales	2
Taller principios y valores farianos	1

Anexo 3. Informe programa de Guardia del Monte

Informe Programa Educativo: GUARDIA DEL MONTE (febrero 2021-junio 2022)

I. **Contexto**

El Programa Guardia del Monte busca brindar conocimientos teórico prácticos a partir de la experiencia y capacitación de las profesoras del territorio a los niños y jóvenes de la comunidad sobre la fauna, flora y ecosistemas de la región don están ubicados. Fortaleciendo de esta manera los proyectos ecológicos que se desarrollan dentro del programa como, por ejemplo: cultivo de diferentes plantas comestibles, reciclaje, elaboración de abonos, conservación y recuperación de la naturaleza, lo cual aumenta el sentido de pertenencia y amor por el territorio.

Todo esto sin perder de vista los valores y principios farianos en cada una de sus actividades, siendo así esto parte fundamental de la planeación y desarrollo de programa.

Este programa se desarrolla una vez por semana, con una duración de dos horas en el horario de la tarde. Inicia su encuentro en la biblioteca Alfonso Cano y posterior a una breve introducción se dirigen hacia el reservorio, un espacio que fue donado por la cooperativa que se encuentra localizado a .....De la biblioteca, el camino para el desplazamiento es una carretera destapada sin espacios de sombra, el espacio del reservorio cuenta con puntos de agua para poder realizar el riego. Además del espacio del reservorio con este programa se han trabajado espacios con plantas ornamentales, con el fin de logar espacios armónicos con este embellecimiento.

Para la ejecución de este programa se cuenta con diferentes tipos de insumos, equipo y herramientas como: semillas, abonos, palas, picos, mangueras, estereoscopio, telescopio, caja de Petri, carpas, kits para acampar, libros y cámaras trampas.

Los objetivos que se persiguen cumplir mediante las actividades realizadas en este programa son:

- Fortalecimiento de la cultura campesina.
- Conservación de la biodiversidad del territorio.

- Generar conciencia crítica frente a los ecosistemas de la región.
- Retomar saberes ancestrales
- Desarrollar relaciones armónicas entre la comunidad y el territorio, partiendo del biocentrismo en dirección del buen vivir.

II. Temáticas trabajadas

Escribir cuales fueron las principales temáticas trabajadas en el programa educativo

A. SABERES (CONOCIMIENTOS) Y SABER HACER (PRÁCTICAS)

¿Cuáles fueron los principales saberes y saberes hacer que se desarrollaron en el programa educativo?

Los principales saberes en general adquiridos en este programa se enmarcan en el manejo de diferentes tipos de cultivos, en donde los niños y jóvenes comprenden la importancia del proceso que se deben seguir y cuidados que se deben tener al momento de establecer un cultivo.

Los conocimientos de las plantas que son sembradas como el tomate, cebolla, hortalizas, pepino, aromáticas y árboles frutales van desde como se ve su semilla, sus hojas, su tamaño, su tallo hasta cual es el momento indicado de siembra, riego y cosecha de acuerdo a la hora del día y los ciclos de la luna. Además, comprenden cuales son los usos que les pueden dar a este tipo de plantas, en especial se hace énfasis en el uso medicinal y la soberanía alimentaria.

Respecto al conocimiento del suelo lo niños y jóvenes son capaces de reconocer cuando un terreno está preparado para realizar una siembra, comprenden que es importante nutrir el suelo con compostaje antes de realizar una siembra, ya que este la fuente de alimento para las plantas.

Por otro lado, los niños y jóvenes conocen la importancia del cuidado del ambiente por lo cual la reforestación y el manejo de residuos son temas que se trabajan dentro de la comunidad, sin embargo, no son tan recurrentes como los del cultivo de alimentos.

La apropiación del saber en este programa es notoria ya que cuando se generan preguntas de análisis de situaciones que se pueden presentar en campo, los niños y jóvenes son capaces de responder con fundamentos y criterios propios y adecuados.

Teniendo en cuenta lo anterior los niños y jóvenes aprendieron hacer:

- Fichas técnicas de las plantas, compostaje, preparación de las eras, cultivar, regar y cosechar, diarios de una planta, siembra de árboles, siembra de platas ornamentales, y decoraciones con materiales reciclables

Para finalizar es importante reconocer los valores y principios farianos son identificados en la mayoría de las planeaciones y en los balances de las actividades dentro del acuerdo de paz y experiencia como firmantes de la paz y campesinos.

¿Cuáles de esos saberes y saberes hacer se identifican como campesinos o farianos?

Los saberes medicinales ancestrales de las plantas, los conocimientos sobre el manejo de cultivos y la elaboración del compostaje son identificados como saberes campesinos.

Los conocimientos de las fases de la luna con sus beneficios son identificados como farianos.

¿Cómo se enseñó esos saberes y saber hacer?

El saber hacer se enseñó en el reservorio mediante diferentes prácticas, en donde los niños y jóvenes son divididos en grupos de manera que de acuerdo a la actividad que va a realizar todos puedan tener un rol por desempeñar. Por ejemplo, los niños pequeños se encargan de sembrar las semillas y los más grandes de preparar la tierra.

El conocimiento del saber se enseñó mediante la elaboración de materiales como el diario del cultivo y las fichas técnicas de las plantas y semillas, la observación y el dialogo entre profes, niños y jóvenes, la búsqueda de información en la red y algunas presentaciones o videos que fortalecieran el objetivo del día.

B. VALORES ¿Cuáles fueron los principales valores que se trabajaron en el programa educativo? ¿Cuáles de esos valores se identifican como campesinos o farianos? ¿Cómo se enseñaron esos valores (saber ser o saber se con otros)?

Los valores farianos trabajados son:

- Camaradería: fortalecimiento de las relaciones de amistad con los trabajos grupales.
- Responsabilidad: Cuidado de sus eras, sus semillas y los implementos pasa la siembra.
- Respeto: Trato a sus compañeros y sus profesoras.

- Trabajo colectivo: cada niño o joven cumplen con funciones que se conectan una con la otra dentro de la práctica.
- Compañerismo: ayudar al otro cuando está cansado o no sabe bien como hacer la práctica.

VIII. Involucrados

- Fernanda Suarez, Mónica Carreño, Pilar, Aldemar, Mariana, Jair: proyecto Vivas
- Paturro: proyecto Vivas
- Tatiana, Sebastián, Catalina, Yaritza, Aldemar, Jenni y Yolanda.

IV. **Rol docente**

Cuáles comportamientos se identifican de las profesoras comunitarias en cuanto a sus

saberes ser (principios, valores y actitudes) y saberes ser con otros, formas de relacionamiento entre profesora -estudiante, profesora-profesora, profesora-comunidad.

Entre docentes principales se identifica la camaradería, sin embargo, cuando ingresa otro actor que no está empapado de la metodología que se está siguiendo en el programa, se presentan algunos inconvenientes en la comunicación y en el que hacer del día.

La relación de profesoras y estudiantes no se identifica con claridad dentro de los documentos indagados, sin embargo, se podría decir que se basa en la confianza dentro del marco de impartir conocimientos técnicos y de comportamiento desde los valores farianos. Sin embargo, no se hace evidente el acercamiento personal hacia el conocimiento del ser con los estudiantes, ya que se su enfoque va direccionado a la educación comunitaria.

V. Estrategias pedagógicas

Describir las estrategias pedagógicas utilizadas, si las hay e identificar cuáles son campesinas y farianas y cuáles han sido retomadas en las actividades de los programas.

- Creación de una canción: generar sentido de pertenencia cantándola en el camino al reservorio.

- Lectura de historias y cuentos: estas lecturas estaban enfocadas en el cuidado del ambiente y el conocimiento del territorio.
- Elaboración de dibujos: libros de campo, en los cuales van anotando y dibujando todos los cambios que se iban generando en sus cultivos.
- Juegos de integración: antes de iniciar la actividad del día se realizaban diferentes tipos de juego para traer la atención de los niños y jóvenes a el programa.

VI. Fortalezas del programa

¿Qué considera que ha sido particularmente valioso de las propuestas pedagógicas del programa para favorecer la educación campesina /fariana de la comunidad?

Dentro lo encontrado en el programa se pueden evidenciar varias fortalezas:

- las profesoras que están al frente, cuenta con conocimiento experiencial muy valioso que es de bastante utilidad para las nuevas generaciones.
- Aprende a cultivar y cosechar los alimentos, conocer sus usos medicinales y la importancia ecológica de la reforestación y manejos de residuos, indudablemente es el conocimiento más poderoso que tiene este programa para favorecer la educación campesina y fariana de la comunidad.
- El programa cuenta con insumos, equipo y herramientas de calidad, con los cuales las actividades que se planean se pueden llevar a cabo con éxito.

VII. Dificultades: Describir los retos, adversidades, tensiones que se presentaron en el desarrollo de las actividades del programa.

- Mantenimiento de los cultivos en el reservorio.
- Los profes se estaban convirtiendo en jornales y no en personas que guiará el proceso de la enseñanza, ya que solo se centraban en el hacer y no en el enseñar y en el ser.
- Puntualidad y baja asistencia de los niños y jóvenes.
- Manejo de las diferentes edades de los niños, ya que cuando son menores las actividades duran más tiempo y no se logra cumplir con las mismas en su totalidad.
- Falta de seguimiento a los procesos de enseñanza.

VIII. Conclusiones y recomendaciones

El programa guardia del monte aporta de manera practica al conocimiento y desarrollo de la cultura campesina y fariana en el territorio, ya que gracias a los conocimientos empíricos y técnicos que tienen los docentes a cargo de este programa, los niños y jóvenes del CPHR pueden comprender de manera tangible todo acerca del como cultivar la tierra.

Como recomendación, se podrían empezar a realizar planeaciones que tengan líneas coherentes de conocimiento entre practica y práctica, con el fin de poder hacer un seguimiento a el aprendizaje de los niños y jóvenes y mejorar la práctica docente. Además, propender por tener productos tangibles que puedan ser mostrados como fruto del trabajo realizado en este programa, ayudara a que los niños y jóvenes se apropien aún más del conocimiento y se logren vincular otros integrantes de la comunidad.

Desde mi perspectiva seria interesan desarrollar dentro del marco del programa la educación centra en el desarrollo del ser humano, en donde el docente logra formar lazos de confianza con los estudiantes.

VIII. **Referencias** Por favor anexar una tabla que registre el nombre de los documentos y el número de documentos que utilizó para realizar la matriz de reconstrucción cronológica. Ejemplo:

Nombre del documento o recurso	Cantidad
Planeaciones	49
Videos del programa youtube	3
Audios	6
Boletines	12
Indagación en campo	

Anexo 9. Informe del programa de Reporteritos

Informe Programa Educativo: Reporteritos (febrero 2021-junio 2022)

I. **Contexto**

En este primer apartado deben describir el programa educativo, lo que se sepa en cuanto a la justificación del programa y objetivos.

Reporteritos es un programa educativo no formal que se lleva a cabo en el marco del proyecto Educaré desde el 15 de marzo de 2021 cada miércoles con una extensión de 2 horas, en el horario de 3:00 pm a 5:00 pm, ha tenido como puntos de encuentro habituales, el aula de las guacamayas y la Biblioteca Popular Alfonso Cano, también contempla actividades en lo extenso de la comunidad y salidas de campo para cubrir eventos con relevancia comunitaria.

Si bien las actividades del programa iniciaron en la fecha indicada anteriormente, resulta importante resaltar la mención de un taller de fotorreportaje que fue llevado a cabo la semana anterior al inicio de actividades y fue un punto de inicio que se retomó en las primeras sesiones del programa y sería un referente importante en el resto de las actividades.

El foco de este programa es el manejo de tecnologías de la información y la comunicación como un medio de difusión interna sobre las actividades llevadas a cabo por los niños, niñas y jóvenes y de los eventos comunitarios o locales sen los que participa la comunidad.

Esto tiene como objetivos reconstruir la memoria de los procesos vividos en la búsqueda de paz, fortalecer la identidad Fariana desarrollada durante el proceso de la búsqueda de paz, fomentar y difundir los elementos que constituyen la identidad Fariana, hacer de los NNJ actores sociales más activos, críticos y participativos y generar incidencia mediante las actividades desarrolladas por los NNJ en el conjunto de la comunidad, empezando por sus núcleos familiares.

II. **Temáticas trabajadas**

Escribir cuales fueron las principales temáticas trabajadas en el programa educativo

Entre marzo y noviembre del 2021 se trabajaron temáticas que podrían organizarse en cinco categorías principales:

1. Manejo de las TIC.
2. Fotorreportaje
3. Video Cartas.
4. Miniserie documental.
5. Habilidades de comunicación.

El manejo de las TIC y las habilidades de comunicación son temáticas trasversales a todas las actividades llevadas a cabo en el marco del programa pues son necesarias para el correcto desarrollo de las labores propuestas. Por su parte el manejo de las TIC se vio presente en el manejo de cámaras, luces, micrófonos, software de edición y redes sociales. Los talleres referentes a estos temas se hicieron a medida que fueron necesarios teniendo en cuenta el avance del proceso de aprendizaje de los NNJ en el programa y sus responsabilidades a nivel comunitario ya que desde el programa se generaron productos audiovisuales necesarios para presentaciones en espacios comunitarios como la hora cultural, se hizo difusión de las actividades llevadas a cabo en el marco del Festival Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos de Paz y Reconciliación, además de que se hizo un proceso de correspondencia por medio de video cartas con diferentes grupos externos de la comunidad (Semillero AyC, mercado campesino de Florencia) con los que se hizo un intercambio de saberes.

Por su parte, las habilidades comunicativas fueron reforzadas por medio de actividades de planeación como guiones, storyboards, habilidades de entrevista y redacción de pie de fotos que les facilitaran pensar el mensaje que querían transmitir, las preguntas que necesitaban hacer y practicar para mejorar.

En cuanto a los fotorreportajes, las video cartas y la miniserie documental fueron los tres grandes proyectos organizadores para los cuales se trabajó en el marco del programa, se inició desde marzo con el proyecto de los fotorreportajes y las diferentes actividades realizadas respondieron a las necesidades del proceso de construcción de dicho producto, por lo que se tocaron temas como taller de fotografía, armonía de la imagen, habilidades de manejo de cámaras, planeación de imágenes, pie de fotos, edición de imágenes, conducción de entrevistas, identidad y memoria y

habilidades de exposición, todo esto dado que los fotorreportajes serían presentados en el Festival Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos de Paz y Reconciliación.

Más adelante en el mes de mayo se introdujo el proyecto de las video cartas de manera paralela a los fotorreportajes que seguían en construcción, para esto se reforzaron las habilidades de escritura de guion, toma y edición de video.

Finalmente, para el proyecto de la miniserie documental se introdujo el 13 de septiembre y fue el proyecto que guió las actividades el resto del año. Para esta se trabajó sobre los temas que querían comunicar por medio de este producto audio visual y en varias sesiones siguientes los NNJ sobre los storyboards de su propio capítulo de la miniserie para organizar las escenas, planear las tomas que se necesitaban, y el guion.

Las actividades anteriormente mencionadas fueron realizadas con los NNJ "más grandes" mientras que con los "chiquitos" se llevó a cabo un proceso de construcción de marionetas inspirados en animales del territorio, como un proceso de creación de personajes.

Si bien las actividades siguieron un orden lógico según el proyecto realizado, se realizaron un par de actividades referentes a momentos importantes del año, específicamente se llevó a cabo el 10 de mayo una conmemoración del día de las madres en la que se les hizo un detalle a las mamás y un video de felicitaciones. El 19 de Julio se hizo una jornada de bienvenida para los NNJ después del periodo de vacaciones a mitad de año y finalmente el 6 se septiembre se hizo una actividad de balance de lo realizado en el Festival Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos de Paz y Reconciliación que se celebró a finales de agosto, como cierre de dicho proceso.

Estas fueron las temáticas reportadas en las planeaciones del año 2021 sin un orden particular:

- Taller básico de manejo de cámara
- memoria e identidad.
- Exposición y creación de personaje
- ¿Qué es el Cubrimiento y cuáles son sus funciones?
- Que hice en mis vacaciones
- Foto reportajes y títeres
- Pie de foto
- Taller de entrevista

- Entrevistas
- Planeación de imágenes y revisión de entrevistas
- Edición de fotos y video carta
- Día de las madres
- finalización de edición de videos para presentación
- Tráiler Miniseries:
- Video cartas, instalación de programas y cuidado de equipos
- Video cartas, edición y estructura de guion
- Continuación de estructura de guion, edición de videocartas e inicio de tomas para minidocumental
- Miniserie documental
- Postulación de contenidos y storyboard
- Balance del Festival

Entre marzo y junio del 2022 las planeaciones son mucho menos descriptivas y específicas que las de 2021, se identificó un tema y dos proyectos que le dieron dirección a las actividades durante estos meses. Durante el mes de marzo se manejó el tema del "mes de la mujer" por lo que se llevaron a cabo actividades de fotografía y ver videos relacionados con el tema, se realizaron manualidades con el propósito de regalarlas a sus mamás y se llevaron a cabo reflexiones sobre el rol de la mujer y sus derechos. En el mes de abril se hicieron un par de actividades aparentemente inconexas de manualidades y actuación, también hicieron narraciones y actividades de lectura. En el mes de mayo se introdujeron los dos proyectos identificables, por un lado, la grabación de una película o cortometraje para la cual se llevaron a cabo sesiones de grabación y preparación de guiones y el proyecto de crear decoraciones para el reservorio con material reciclado, para lo que se manejó el material, lo cortaron y pintaron según correspondiera.

Estas fueron las temáticas reportadas en las planeaciones del año 2022 entre marzo y junio, sin un orden particular

Pintar con luz, expresión oral y escrita, Fotografía, Mejorando el conocimiento: como hacer narraciones, actuación en vivo, película, trabajo con material reciclable y mapeo del reservorio. ,

planeación toma de escena niños, detalles para las madres , Grabación de imágenes complementarias para el cortometraje, Grabación de imágenes , edición y manualidades

a. **SABERES (CONOCIMIENTOS) Y SABER HACER (PRÁCTICAS)** ¿Cuáles fueron los principales saberes y saberes hacer que se desarrollaron en el programa educativo? ¿Cuáles de esos saberes y saberes hacer se identifican como campesinos o farianos? ¿Cómo se enseñó esos saberes y saber hacer?

En el programa de reporteritos los saberes hacer clave son el uso, manejo y cuidado de equipos y tecnologías de la información y la comunicación, es decir, como se ha mencionado anteriormente manejo de cámaras, micrófonos, luces, programas de edición de fotografía, programas de edición de video y redes sociales.

Frente a saberes campesinos o farianos, no es del todo claro si están presentes en las actividades, excepto por una sesión que se llevó a cabo el 12 de abril del 2021 en la que invitados de la comunidad les hablaron a los niños sobe la identidad, el tejido social y la memoria.

Por otro lado, durante mayo del 2022 se realizaron manualidades con material reciclado y con ello se reflexionó sobre reciclar y reutilizar que podría estar enmarcado en el cuidado del medio ambiente desde lo campesino.

Estos saberes se enseñaron por medio de talleres con diversas estrategias pedagógicas que serán descritas más adelante en el documento. Sin embargo, resaltan las estrategias de exposición y la práctica o experiencia directa.

B. **VALORES** ¿Cuáles fueron los principales valores que se trabajaron en el programa educativo? ¿Cuáles de esos valores se identifican como campesinos o farianos? ¿Cómo se enseñaron esos valores (saber ser o saber se con otros)?

En cada una de las sesiones se refuerzan los valores que están descritos en la planeación para cada día, esto se hace por medio de la situación planteada en las actividades, es decir se abren oportunidades para reforzarlo, se les dejan tareas que deben llevar a cabo o equipos que deben manejar como manera de reforzar la responsabilidad y autonomía, se facilitan espacios de retroalimentación conjunta para reforzar la crítica y autocrítica y a su vez se refuerza el respeto, se planean actividades para llevar a cabo como grupo para

fortalecer el trabajo en equipo, dirección colectiva y camaradería, además se les anima a aprender sobre los diferentes roles de reporteritos (camarógrafo, editor, presentador, etc.) como manera de promover la integralidad.
Adicionalmente, como contenido de clase, en el 2022 se identificaron 2 temas que apelan al fortalecimiento de valores, por un lado, en el mes de marzo, se vio un video sobre los derechos de las mujeres y se reflexionó sobre esto y el rol de la mujer. Además, en abril se hizo una actividad de lectura de un cuento mediante el cual se hizo una reflexión sobre la discriminación a personas diferentes

Estos fueron los valores mencionados en las planeaciones entre marzo del 2021 y junio del 2022 en orden del más frecuente al menos frecuente:

- Dirección colectiva.
- Responsabilidad.
- Integralidad.
- Camaradería.
- Crítica / auto crítica.
- Respeto.
- Autonomía.
- Trabajo en equipo.
- Compañerismo.
- Identidad.
- Modestia.

III. **Involucrados**

Mencionar las personas que estuvieron involucradas en el liderazgo de la implementación del programa y personas de otros proyectos que hayan participado en algún momento en el programa.

Durante el 2021, según lo reportado en las planeaciones e informes, participaron:

- Yasleidy Guerrero (profesora comunitaria, firmante de paz)
- Sebastián Quintero (Investigador Junior ULS)

- Mónica Carreño (Investigadora Junior ULS)
- Yaritza Culma (Profesora comunitaria)
- Tatiana Muñoz (Profesora comunitaria, firmante de paz)
- Liceth Robayo (Profesora comunitaria, firmante de paz)
- Catalina Guerrero (Equipo técnico, coordosac)
- Luisa Contreras (Voluntaria externa)
- Michelle (Tallerista de corpomanigua)
- Nicolas (Tallerista de corpomanigua)
- Carlos cortés (periodista externo)
- Mujeres del proyecto vivas (inespecifico)
- Estudiantes de la ULS (inespecifico)

Durante el 2022, según lo reportado en las planeaciones y lo escuchado en los balances participaron:

- Jenny Borda (Coordinadora del comité de educación hasta abril del 2022)
- Yasleidy Guerrero (profesora comunitaria, firmante de paz)
- Tatiana Muñoz (Profesora comunitaria, firmante de paz)
- Pilar Muñoz (Coordinadora del comité de educación a partir de mayo del 2022)
- María Alejandra Fino (Coordinadora del proyecto Educaré)
- Sebastián Quintero (Investigador junior ULS)
- Carolina Guerrero (Firmante de paz del proyecto vivas)
- Viky (Firmante de paz del proyecto vivas)
- Yolima (Firmante de paz del proyecto vivas)

IV. **Rol docente**

Cuales comportamientos se identifican de las profesoras comunitarias en cuanto a sus saberes ser (principios, valores y actitudes) y saberes ser con otros, formas de relacionamiento entre profesora -estudiante, profesora-profesora, profesora-comunidad.

En el año 2021 se percibe cómo las profesoras comunitarias inician la implementación de las actividades con dificultad, en el informe de la investigadora junior se expresa que para el mes de

marzo el rol de liderazgo no era asumido por las profesoras o lo hacían con timidez y se mostraban faltas de herramientas para el manejo de grupos, además, se menciona que era difícil la definición de roles en el equipo y que esto resultaba en actividades desorganizadas o un par de personas liderando todos los espacios mientras que las demás se mantenían pasivas.

Sin embargo, esta tendencia se va aminorando cada mes y se menciona que las profesoras comunitarias toman mayor liderazgo e iniciativa en las actividades.

Para Julio del 2021, Tatiana, que no había participado antes en el programa, se une y se muestra muy tímida y asume un rol pasivo debido a que, según su informe, se sentía sin los conocimientos necesarios para poder aportar (manejo de cámaras y edición), por lo que decide unirse al grupo de jóvenes como aprendiz y se involucra en las actividades desde ese lugar.

Liceth estuvo muy empoderada de su rol desde el principio y tomó actitud de liderazgo desde las primeras actividades, al igual que Catalina, Yasleidy en el informe de marzo de la investigadora Junior es descrita en un rol más pasivo, sin embargo, su rol de liderazgo se va fortaleciendo cada mes y es ella quien lidera el proceso de formación de editores con los jóvenes más adelante en el proceso. Catalina, junto a Yaritza que también se unió al equipo de reporteritos para mayo del 2021, lideraron el proceso de construcción de personajes a través de títeres con los niños más pequeños.

En el año 2022, como profesoras comunitarias solo están Tatiana y Yasleidy, aunque Jenny, la coordinadora empezó a hacer parte activa de las actividades, en su informe de marzo de ese año, Tatiana expresa que “cada día se enamora más de lo que hace” y en general se muestra muy empoderada de su rol como profesora, en su informe del mes de mayo reporta sentirse sola en su labor (mes de la coordinación de Pilar) ya que se sentía sin el apoyo de la coordinadora. Por su parte, Yasleidy durante todos los meses expresa sentirse desanimada y con problemas emocionales personales que le impedían desempeñarse como le gustaría en las actividades.

Finalmente, Jenny expresó sentirse muy cómoda como profesora y emocionada de poder compartir sus conocimientos, sin embargo, expresa sentirse en un proceso de duelo por su próxima salida del proyecto.

Pilar estuvo en muy pocas sesiones y no me es claro cómo fue su rol durante el tiempo que estuvo presente. También es importante mencionar que, si bien durante el 2021 el rol de los investigadores junior como profesores en los programas era mucho más presente, este roll se va desdibujando como un esfuerzo consiente que expresan los investigadores en sus informes para promover el

liderazgo de las profesoras comunitarias. En el 2022 ellas planean, ejecutan y lideran las actividades son mucho menos acompañamiento.

V. **Estrategias pedagógicas**

Describir las estrategias pedagógicas utilizadas, si las hay e identificar cuáles son campesinas y farianas y cuáles han sido retomadas en las actividades de los programas.

La estrategia pedagógica más clara para mí en todas las actividades es el aprendizaje por proyectos, debido a que se plantearon grandes proyectos que ameritaban diferentes aprendizajes y actividades para ser completados y son estos proyectos los que le daban dirección y sentido a las actividades que se llevaban a cabo. De la mano con esto, están muy de cerca las estrategias prácticas y experienciales en las que los NNJ aprenden haciendo y el aprendizaje colaborativo o colectivo pues son actividades que requieren de un trabajo conjunto para ser llevadas a cabo. Adicionalmente se resaltan los momentos de reflexión pues al final de cada actividad se realiza un balance o reflexión con los NNJ sobre el trabajo hecho.

En cuanto a las estrategias pedagógicas en importante mencionar que, según los informes, para inicios del 2021 era más frecuente la exposición ya que se entendía que los NNJ necesitaban conocer muchos conceptos y técnicas para poder llevar a cabo los proyectos que se proponían, sin embargo, se identificó que los NNJ lograban conectarse mejor a actividades más prácticas y para las profesoras también era más fácil porque se capturaba mejor la atención de los NNJ.

Estas son las estrategias pedagógicas mencionadas en las planeaciones entre marzo y noviembre del 2021 en orden de mayor a menor frecuencia, teniendo en cuenta que en el 2022 las estrategias no son mencionadas explícitamente, pero son inferidas por la actividad descrita:

- Aprendizaje por proyectos
- aprendizaje colaborativo
- Reflexión Crítica
- Exposición
- aprendizaje experiencial
-

- Didáctica
-
- Aprendizaje a través del juego
- Lectura crítica
- Mentoría
- Aprendizaje Colectivo
- Aprendizaje teórico
- Uso de las TIC
- cabezas juntas
- trabajo independiente
- Análisis a través de la pregunta
- Aprendizaje por observación
- Aprendizaje de escritura
- Análisis a través del arte

Fortalezas del programa

¿Qué considera que ha sido particularmente valioso de las propuestas pedagógicas del programa para favorecer la educación campesina /fariana de la comunidad?

La principal fortaleza que se puede observar del programa es que facilita grandes oportunidades de aprendizaje tanto para los NNJ como para las profesoras comunitarias. El tema más amplio de aprendizaje en este programa, son las TIC, en cuanto a manejo de diferentes equipos de grabación, fotografía y edición, lo cual se podría enmarcar como un saber fariano pues algunas de las profesoras lo conocían desde su vida en armas y es utilizado entonces como en el programa como aprendizajes útiles para preservar la memoria de los procesos vividos, la difusión de la información y la documentación de eventos importantes para la comunidad.

Por tanto, resulta muy importante resaltar la incidencia que han tenido los reporteritos en la comunidad y son un referente como equipo de comunicaciones, esto se puede observar en los informes para el mes de agosto del 2021 y los videos disponibles en YouTube por su participación tanto en cubrimiento como con los fotorreportajes en el Festival Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos de Paz y Reconciliación.

Finalmente, enfatizo en el valor de los momentos de balance que se llevan a cabo en el programa ya que son un espacio clave para la crítica y la autocrítica, no solo frente al trabajo sino también frente a la convivencia del grupo de NNJ y les permite fortalecerse como grupo y su capacidad reflexiva, lo cual es claro en los balances grabados y escritos.

VI. Dificultades

Describir los retos, adversidades, tensiones que se presentaron en el desarrollo de las actividades del programa.

Durante el 2021 las mayores dificultades estuvieron relacionadas con la poca toma de liderazgo de las profesoras comunitarias y frente al trabajo del equipo del proyecto con respecto a toma de toles y organización, además el manejo de la atención y la disciplina del grupo de NNJ se presenta como un gran reto para las profesoras comunitarias, lo cual se afrontó haciendo actividades más prácticas.

Por otro lado, algo que estaba constantemente en los balances escritos del 2021 es que las actividades propuestas en la planeación eran muchas para el tiempo disponible y en muchas ocasiones se lograban completar o llevar a cabo.

Otra gran dificultad fue manejar las diferencias de edades frente a lo que se prefirió dividir el grupo en “grandes” y “pequeños” pues según lo reportado en los informes, los niños más pequeños no permitían que los grandes prestaran atención o hicieran las actividades dado que se distraían mucho y generaban desorden.

También se identifican dificultades frente a la participación de los NNJ, según lo reportado en sus informes en el 2021 una preocupación de las profesoras comunitarias era constantemente que no asistían todos los niños que ellas esperaban, lo cual era motivo de desánimo ya que había jóvenes que tenían procesos de edición enteramente bajo su responsabilidad y su ausencia retrasaba el trabajo que se quería hacer o asistían muy pocos niños para el tipo de actividades colaborativas que se planteaban en la planeación, esta dificultad en particular prácticamente desaparece en el 2022, y en uno de los balances Yasleidy menciona “para nosotros es igual si asisten 1 o 10”.

Una tensión identificada se dio frente a la integración o trabajo con otros equipos o proyectos, por un lado, con los talleristas del festival, en los informes se expresa cómo los talleristas no se acoplaban de la mejor manera a las dinámicas del equipo de educaré y esto era motivo de

incomodidad y descontento. Por otro lado, en específico para el mes de junio se menciona en los informes tensiones con la casa de la cultura dado que se realizaban actividades en los mismos horarios de educaré y esto era una barrera para la participación de los NNJ en las actividades.

Para finalizar un inconveniente en este programa es que cuando el clima es lluvioso es difícil llevar a cabo las actividades lo fue motivo de desconcierto y el "plan b" termina siendo ver una película con los NNJ.

VII. Conclusiones y recomendaciones

¿Cómo considera que se está dando el fortalecimiento de los saberes campesinos farianos en este programa educativo? ¿Cómo considera que se percibe ese diálogo/encuentro de saberes locales con nuevos saberes académicos o técnicos en este programa educativo? Agradecemos las a recomendaciones finales que considere pertinentes para el proceso.

Considero que el programa juega un papel clave en los procesos de memoria comunitaria y que poco a poco con su labor se han convertido en un referente comunitario y se les tiene en cuenta en diferentes espacios a nivel local, esto lo enmarco dentro de lo fariano debido a su incidencia comunitaria como difusores y documentadores de memoria, lo cual era un rol presente en la organización de las FARC-EP.

Adicionalmente lo relaciono con lo campesino debido a la naturaleza de los procesos que documentan, relacionados con lo rural y procesos llevados a cabo en la guardia del monte, lo cual podría hablar de su labor como campesinos que conservan memoria.

Estos saberes locales entran en dialogo con los saberes de las TIC para los cuales se nota el apoyo del equipo técnico y de investigación ya que son saberes más urbanizados que son compartidos en el equipo.

Considero importante indagar en el proceso, sobre cómo ven estos saberes frente a lo campesino desde esta perspectiva, pensando un poco en la evolución y nobleza de lo campesino. Hacer énfasis en cómo se ve reporteritos en el marco de los saberes y saberes hacer farianos y campesinos, es una idea que me queda muy latente al redactar este informe.

Adicionalmente, sería interesante conocer desde su experiencia su proceso de empoderamiento frente a reporteritos, sus aprendizajes en el proceso (específicamente Tatiana que se sentían sin nada que aportar en un inicio). Y cómo ha evolucionado el rol de los niños pequeños en reporteritos

dado que en el 2021 era apartados de las actividades centrales y en el 2022 no se aprecia esta división tajante.

VIII. **Referencias**

Por favor anexar una tabla que registre el nombre de los documentos y el número de documentos que utilizó para realizar la matriz de reconstrucción cronológica. Ejemplo:

Nombre del documento o recurso	Cantidad
Planeaciones	37
Infografía de principios y valores	1
Videos del festival	4
Documento sobre objetivos, estrategias y proyectos del programa	1
Audios de balance de los programas	3
Informe de la coordinadora del comité	9
Informe de las profesoras comunitarias	17
Informe de los investigadores de la ULS	6

Anexo 10. Informe del Programa Deporte Popular **Informe Programa Educativo: Deporte Popular (febrero 2021-julio 2022)**

I. Contexto

Deporte popular hace parte de uno de los cuatro programas educativos que ha tenido el proyecto Educaré (Educación, Campo y Reconciliación), el cual es fruto de una alianza colaborativa entre el Centro Poblado Héctor Ramírez (CPHR) y La Universidad de La Sabana (ULS) y su principal objetivo es fortalecer los valores comunitarios y el tejido social por medio del deporte, haciendo énfasis en la no competencia. De este modo, mediante la consecución de este objetivo se busca generar conciencia crítica sobre las prácticas deportivas en los niños, niñas y jóvenes (NNJ) pertenecientes a la comunidad de firmantes de paz del CPHR.

El proyecto Educaré, en el que se enmarca este programa se basa en la educación popular que aporta a la construcción de paz en Colombia, dicha apuesta educativa promueve valores campesinos y farianos que aprenden los NNJ mediante el juego y el deporte, que son transmitidos a sus acudientes y, asimismo, a su comunidad. De igual forma, uno de los propósitos de deporte popular es rescatar los juegos tradicionales propios de la cultura campesina, esto con el ánimo de preservar las tradiciones campesinas.

Este programa es facilitado por profesoras comunitarias del CPHR y profesores que lideran otros proyectos o escuelas deportivas cerca del territorio. Deporte popular se lleva a cabo todos los jueves de 3:00-5:00 pm en la cancha del territorio o en la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) dependiendo de las actividades que vayan a ser realizadas, los objetivos propuestos y las condiciones climáticas.

Las sesiones del programa se dividen usualmente en tres momentos, en el momento inicial, se da la llegada de los NNJ y se realiza un ejercicio rompehielos basado en el juego. Posteriormente, en el momento central de las sesiones se comienza con un calentamiento, seguido de una o dos actividades deportivas en donde los NNJ aprenden a través del juego. Por último, en el momento de cierre, se realizan los estiramientos corporales y las profesoras le preguntan a los NNJ sobre los aprendizajes que se llevan de las actividades realizadas e indagan sobre los aspectos a mejorar y las expectativas que tienen para las siguientes sesiones.

Una vez finalizada la sesión, las profesoras comunitarias se reúnen y realizan un espacio de “balance” para evaluar lo que se ejecutó según lo planeado previamente e identifican aquello que no resultó como había sido planeado y se proponen situaciones que podrían ser corregidas en futuros encuentros, cabe resaltar que este espacio se basa en el principio de la crítica y la

autocrítica. Por último, es importante mencionar que semanalmente las profesoras se reúnen con el comité de educación y realizan la planeación de todos los programas del proyecto Educaré en donde se incluye deporte popular y, asimismo, las profesoras comunitarias se reúnen con los y las coordinadoras del proyecto, para estar informadas sobre los proyectos asociados y cómo estos influyen de forma específica en los programas.

II. Temáticas trabajadas

A. Saberes (Saber hacer)

Dentro de los principales saberes que se transmiten en deporte popular se encuentran los juegos tradicionales campesinos, estos se incluyen en las sesiones del programa, con el fin de preservar las tradiciones colombianas y campesinas. De acuerdo con la estructuración del programa, al principio de la sesión se dispone un espacio para realizar el calentamiento, previo a la actividad central, no obstante, estos ejercicios no son los que típicamente se realizan en los equipos deportivos profesionales, sino que se basan en juegos populares, tales como congelados, la lleva, simón dice, etc., esto con el fin de despertar el interés de los NNJ, a estos conocer previamente la metodología de estos juegos.

En el periodo temporal en el que se centra el presenta informe se llevaron a cabo dos espacios que se centraron únicamente en los juegos tradicionales y populares. En primer lugar, en el mes de octubre, se hizo una jornada de juegos tradicionales, en donde se comenzó por exponer una noticia de actualidad sobre el primer museo de juegos tradicionales en Colombia en Nobsa, Boyacá. Posteriormente, se jugaron diferentes juegos tradicionales como: Concurso de coca, trompo y yoyo, piquis, chicle, golosa y encostalados, al final de esta sesión se realizó una reflexión alrededor de la noticia de actualidad y la importancia de rescatar los juegos tradicionales.

Por otro lado, en la cuarta edición del festival “Caquetá se Pinta de Colores con Manos de Paz y Reconciliación” realizaron un día de juegos tradicionales, en donde participaron niños, niñas, jóvenes y adultos, de Agua Bonita, La Montañita y Florencia. Por último, en ocasiones toman lugar en espacios diferentes a la cancha de la comunidad, en donde realizan otras actividades campesinas deportivas como el yermis, rana y billar.

Teniendo en cuenta que el elemento central del programa es el juego, la mayoría de las actividades se planean alrededor de deportes convencionales tales como el fútbol, el rugby y

ultimate, sin embargo, como algunos de estos juegos no son propios de la cultura colombiana, los facilitadores ejemplifican estos deportes ellos mismos, para que los NNJ imiten la dinámica de juego y aprendan por modelamiento. En otras ocasiones, comienzan indagando sobre los conocimientos previos de los NNJ y partiendo de esa base, recuerdan las reglas primordiales del juego, para después disponerse a practicarlo, a veces seccionando el grupo para que realicen repeticiones u otras veces con el grupo entero de modo que puedan jugar un partido completo.

En adición al conocimiento de deportes específicos, dentro del programa también se trabaja sobre las habilidades y destrezas deportivas que son necesarias para una correcta ejecución del deporte. Con respecto a lo anterior, algunas actividades tienen como objetivo pedagógico reforzar la flexibilidad, la motricidad, la velocidad, la precisión, etc. También, se hace mucho énfasis en la correcta preparación física que se debe tener al hacer deporte, por lo que, al principio de las sesiones se comienza con un juego rompehielos en donde se hace el calentamiento y al final de la clase se realizan estiramientos corporales que pueden ser dirigidos por los NNJ o por los facilitadores. Respecto a esto último, en la mayoría de las clases las profesoras comunitarias forman parejas para realizar el estiramiento, fomentando la colaboración y la camaradería.

Dentro de los saberes del programa, también se trabajan habilidades como la investigación, razón por la cual se creó el periódico mural llamado “El periódico Rebelde”, que se titula así por el nombre del equipo de fútbol popular “Los rebeldes”. Este periódico mural se comenzó a realizar como una iniciativa de las profesoras comunitarias, pero fue adoptado por los NNJ y en él incluyen imágenes y noticias con información sobre el deporte; por ejemplo, sobre la primera mujer arbitrando en un torneo masculino. Esta iniciativa es compartida entre los NNJ del proyecto Educaré y el comité educativo, pero también a las personas que visitan la comunidad y en espacios comunitarios como “la hora cultural”. El periódico tiene como objetivo que los NNJ conozcan sobre otros deportes diferentes al fútbol y se interesen por las noticias deportivas de actualidad en Colombia.

Cabe resaltar que, si bien los valores y principios farianos son centrales en el desarrollo del programa de deporte popular, este no se centra únicamente en su enseñanza como fin último, sino también en habilidades para la vida cotidiana como aprender sobre el mantenimiento autónomo de una bicicleta y el entendimiento de fenómenos político-sociales como el paro

nacional de 2021, algo que fue transversal a todos los programas. Además, de forma indirecta las profesoras comunitarias esperan que los NNJ aprendan también sobre el cuidado personal, el cuidado del otro, la concentración y la escucha activa, entre otras.

B. Valores

Los valores y principios que se trabajan en el programa deporte popular parten de una fundamentación teórica y política, sobre los cuales reposa el concepto, la visión y el modelo de comunidad del proyecto Educaré. Dentro de los que trabajan mayormente en deporte popular se encuentran la dirección colectiva, la camaradería y de forma transversal la crítica y la autocrítica. Además, como valores tradicionales se busca reforzar la solidaridad, el respeto y la no competencia, lo cual es muy propio de los deportes populares. Las profesoras comunitarias se encargan de transmitir los valores y principios farianos a los NNJ, para la implementación de los principios, estos se incluyen en las planeaciones para que se trabajen a la par con los ejercicios y en los espacios de balance se le pregunta a los NNJ cuáles evidenciaron en la clase y se les pide explicar en qué situaciones lo aplicaron.

En principio, los principios y valores se estipulan en las planeaciones de cada sesión, de modo que cada actividad está dirigida al aprendizaje de un valor específico, por ejemplo, con el Colombiano se busca fomentar el juego limpio, la solución de problemas y el respeto, pero al enseñarles sobre el cuidado de las bicicletas se buscó fomentar la responsabilidad. También, dentro de los acuerdos de clase se incluyen las penitencias que deben cumplir los NNJ al cometer una falta de respeto, lo cual evidencia que los valores se están enseñando también mediante la implementación de consecuencias aversivas para los NNJ.

A lo largo de la revisión del material del programa de deporte popular, se pudo evidenciar que el valor del respeto tiene mucho peso, ya que este se encuentra de forma explícita en los acuerdos de clase. Adicionalmente, en los juegos se le indica a los NNJ que deben ser respetuosos con sus compañeros y les piden que no se empujen, se griten, digan groserías o hagan trampa en los juegos. Sin embargo, respecto a esto último, en las planeaciones se reportaba que algunos NNJ se exaltaban mucho cuando iban perdiendo en un juego y cometían faltas, así como trampa.

Otro de los valores que es muy visible en los programas es la crítica y la autocrítica, la cual es implementada entre las profesoras comunitarias, entre los NNJ y entre ambas partes, de

modo que sesión a sesión se puedan rescatar las actividades que funcionaron y en las que hubo dificultades. En los espacios de balance las profesoras comunitarias le piden a los NNJ que expongan las dificultades o aspectos que vivieron que no les gusta, pero debido a la timidez de los NNJ en la mayoría de las sesiones, no se critican, ni exponen aspectos a mejorar. Es por lo anterior que, además de los espacios de balance algunos NNJ se acercan a las profesoras comunitarias de forma individual para reportarles si algún compañero o compañera cometió una falta de respeto como por ejemplo la puntualidad, el lenguaje y el juego limpio.

Cabe resaltar que, cuando en el programa participan agentes externos como invitados o talleristas, las profesoras comunitarias demuestran apertura ante los nuevos conocimientos que estos traen y expresan en sus informes que esto les permite un aprendizaje bidireccional, en el que ellas pueden aprender nuevas pedagogías y así mismo, se espera que los facilitadores externos se involucren en el aprendizaje de las tradiciones de la comunidad, como lo son los principios campesinos y farianos, pues el aprendizaje de estos es fundamental en el programa.

III. **Involucrados**

- Jenny Borda (Coordinadora del equipo técnico del proyecto).
- Federico Montes (Coordinador del Comité de Educación).
- Miriam Fernanda Suarez (Equipo Técnico del Proyecto).
- Catalina Guerrero (Equipo Técnico del Proyecto)
- Germán (Asesor Educativo del Proyecto).
- Yaritza Culma (Líder del programa Deporte Popular).
- Yasleidy Guerrero (Profesora comunitaria).
- Carolina (Profesora comunitaria)
- Tatiana Muñoz (Profesora comunitaria)
- Laura Fonseca (Investigadora del Proyecto)
- Sebastián Quintero (Investigador junior).
- Mónica Carreño (Investigadora junior).
- Luisa (Voluntaria Externa)
- Carlos (Tallerista).
- Talleristas de la Escuela de Fútbol Popular “Bukaneros”.

- Wilder (Arbitro invitado).
- Profesor Invitado del municipio de La Montañita.
- Miembros de COORPOMANIGUA.
- Miembros del Proyecto VIVAS.

IV. **Rol docente**

En relación con la identificación de los principios que caracterizan a las profesoras comunitarias se destaca principalmente la crítica y la autocrítica, ya que les permite progresar con el proyecto, superar las dificultades, así como manifestar y resolver las diferencias. En los informes constantemente reportan cuando los NNJ no siguen los acuerdos de clase estipulados o le faltan el respeto a alguno de los otros miembros del programa, de igual manera lo hacen cuando ocurre algún inconveniente en el comité de educación o entre el equipo mismo de profesoras comunitarias. La autocrítica está presente en los balances que realizan las profesoras comunitarias, en donde aceptan sus errores con relación a los acuerdos de clase, a su rol como profesora y a su desarrollo personal.

Contrario a lo anterior se observa que a las profesoras comunitarias se les dificulta aceptar un elogio, cuando este no se encuentra acompañado de una crítica se observa en lo anterior puede ser el resultado de la cultura fariana que las representa e identifica, empero, es constante que feliciten y le hagan cumplidos a los NNJ sobre sus aprendizajes en el programa, así como al comité de educación por los sacrificios y el compromiso con el programa, también, al comité investigativo del proyecto por las labores que realizan, debido a que resaltan que los participantes de La Universidad de La Sabana se muestran modestos e interesados por el buen desarrollo del proyecto.

En cuanto a su relación con los NNJ las profesoras comunitarias buscan tener con ellos y ellas una relación horizontal en la que haya un balance entre las actividades propuestas por ellas y por los NNJ, así como que todos tengan la misma oportunidad de expresarse y aprender en el programa. Por otro lado, las profesoras comunitarias programan las actividades con el fin de que todos los NNJ se sientas incluidos, sin importar sus características físicas y personales, aunque, en ocasiones debido a su forma de ser y su cultura campesina, se levanta el tono de

voz con el fin de llamar la atención de los NNJ, pero también llamarles la atención cuando consideran que hay una falta de respeto.

Sin embargo, entre el comité educativo y el comité investigativo se presentan tensiones en diversas ocasiones, dado que, cuando una profesora no asiste a una sesión reporta que después no siempre recibe una retroalimentación de lo que se realizó o que incluso se reparten tareas y estas no son explicadas. Por otro lado, cuando esto sucede dentro del comité educativo, las profesoras comunitarias describen sentirse respaldadas por el resto del equipo educativo, ya que estas se preocupan por su estado de salud, intentan suplir sus tareas y comentan sobre las actividades realizadas en el tiempo en el que estuvo ausente.

Por último, de parte de las profesoras comunitarias se evidencia un gran interés en involucrar a los padres, madres y acudientes de los NNJ en los procesos de aprendizaje, ya que ellos son quienes evalúan de primera mano el comportamiento y los aprendizajes de sus hijos e hijas. De este modo, se espera obtener una retroalimentación por parte de los padres, madres y acudientes de los NNJ sobre su experiencia en el proyecto y también, acuden a ellos y ellas cuando se presentan problemas de convivencia o faltas de respeto entre los NNJ. Además, se busca constantemente dar a conocer el proyecto a la comunidad del CPHR, de modo que los habitantes vean el proyecto Educaré como algo cercano.

V. Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas que son utilizadas por los facilitadores se relacionan, en su mayoría, con el aprendizaje a través del juego, en donde se espera que dichas actividades despierten el interés de todos los NNJ. Es por esto que, las sesiones comienzan con un juego en el que los NNJ interactúen y se dispongan para el resto de las actividades de la clase. También, previo a la introducción de un nuevo deporte se investiga sobre los conocimientos previos que se tienen sobre este, por lo que otra de las estrategias pedagógicas es el aprendizaje a través de preguntas acompañadas del juego, por ejemplo, se realiza una ronda del juego "tingo, tingo, tango" y el estudiante que finalice la ronda deberá responder una pregunta sobre el deporte.

Asimismo, se han implementado estrategias pedagógicas establecidas por otras instituciones como el "Golombiao", según UNICEF, el objetivo principal de esta adaptación colombiana del fútbol es inculcar entre los NNJ los conceptos de tolerancia, inclusión social e

igualdad de género. Este deporte tiene un carácter popular, en el cual no existe un árbitro fijo, sino que los integrantes resuelven los conflictos por sí mismos, basándose en el respeto, es un deporte mixto y busca prevenir la violencia y la discriminación. Las profesoras comunitarias en ocasiones dedican la sesión a jugar este deporte o en ocasiones destinan un espacio al final para que los NNJ jueguen, aplicando lo aprendido.

Dentro del programa se observa que, en la mayoría de las sesiones, las profesoras comunitarias dividen a los NNJ por categorías, para que puedan entrenar en subgrupos más pequeños. Usualmente, estos se dividen por edades, después de identificar que los intereses eran diferentes entre los niños y niñas y los jóvenes, de igual manera, esta subdivisión ha aportado a que estén más atentos y entregados a las actividades. Entonces, los grupos se dividen en "cadetes" en donde se trabaja con los niños y niñas de 8-13 años aproximadamente y "juvenil", los jóvenes de 14-17 años, sin embargo, esta división no es estricta.

Otra de las estrategias pedagógicas analizada es el aprendizaje a través de la repetición, en donde dentro de los grupos se dispone la sesión para entrenar un deporte específico y se eligen ciertas habilidades, movimientos y prácticas que son necesarias en ese deporte y se realizan repeticiones. A modo de ejemplo, cuando se destina la sesión a entrenar fútbol se refuerza la puntería, el control del balón y la fuerza, entonces, los NNJ se organizan en una fila, de modo que uno por uno debe patear el balón hacia el arco y posteriormente, volver al final de la fila hasta que vuelva a ser su turno. Estos ejercicios se repiten durante la sesión y también incluyen modelamiento por pares, en donde los NNJ desde la fila pueden observar cómo realizan el ejercicio sus compañeros e imitar sus movimientos.

En adición a las estrategias pedagógicas relacionadas con el juego, se han utilizado otras estrategias que favorecen el orden y el respeto durante las sesiones. Desde los inicios del programa se crearon unos "acuerdos de clase" que fueron co-construidos entre los NNJ y las profesoras comunitarias, esto con el fin de que las normas no fueran impuestas por las facilitadoras, sino que también se tuviera en cuenta el punto de vista de los NNJ. Estos acuerdos se transmitieron en un inicio de forma verbal, posteriormente, se transcribieron a una cartelera la cual se llevaba a las sesiones, para recordarlos y también, añadir en cada sesión acuerdos específicos que tuvieran relación con los nuevos juegos aprendidos.

Por último, el aprendizaje colaborativo es una de las estrategias pedagógicas más utilizadas en el programa, pues la mayoría de los juegos se realizan en equipo, en donde su busca trabajar sobre la solidaridad y la no competencia. Además, durante las actividades de calentamiento y estiramiento, estas actividades se realizan en parejas que sean de la misma estatura, de modo que ambos niños logren ayudarse entre sí a estirar, incluso, cuando hay problemas de convivencia entre dos niños o niñas, las profesoras comunitarias les indican que deben realizar estos ejercicios en pareja, para que logren resolver sus conflictos, algo que es muy propio de la cultura fariana.

VI. Fortalezas del programa

A continuación, se exponen las fortalezas de deporte popular que han propiciado el aprendizaje de los NNJ mediante las actividades del programa. De acuerdo con lo expuesto en los informes por las profesoras comunitarias, se encontró que algo positivo dentro del programa es que en de las planeaciones se busca que haya un equilibrio entre los juegos y actividades propuestas por las profesoras comunitarias y aquellas que proponen los NNJ. De este modo, en las sesiones se incluyen los intereses de los NNJ, pero los aprendizajes que pueden obtener de los juegos propuestos por ellos se refuerzan con objetivos pedagógicos basados en los principios farianos y campesinos, que proponen los facilitadores.

Por su parte, otra de las fortalezas del programa es la implementación de un espacio de balance al final de las sesiones, en donde los NNJ en conjunto con las profesoras comunitarias retroalimentan lo aprendido en el espacio, además exponen las fortalezas y debilidades de la sesión con relación a las actividades y al comportamiento de todos a lo largo de la clase. En adición, una vez finalizada la sesión las profesoras comunitarias se reúnen para llevar a cabo el balance entre ellas en donde señalan los puntos más fuertes de la sesión, así como aquellas falencias personales y colectivas que tuvieron y discuten cómo podrían ser mejoradas.

Teniendo en cuenta que uno de los principios fundamentales del programa es la camaradería, las profesoras expresan que otro de los aspectos fuertes es el trabajo colectivo entre ellas, ya que pueden distribuirse las planeaciones y, asimismo, en las sesiones pueden enfocarse en tareas diferentes, haciendo que sea más sencillo el manejo del tiempo y del grupo. También, en lo que respecta a la relación entre las profesoras y el comité del proyecto Educaré, rescatan que este les brinda oportunidades para crecer tanto de forma profesional, como de

forma personal, valoran el acompañamiento de la Universidad de La Sabana (ULS) y resaltan la modestia de los participantes.

Otro de los puntos fuertes del programa es la creación de acuerdos co-construidos entre las profesoras comunitarias y los NNJ para mejorar las dinámicas de la clase, para así aportar al buen desarrollo de las prácticas deportivas basada en los principios, valores farianos y comunitarios que se trabajan al interior de la cancha. Dichos acuerdos son transversales al programa y son recordados mediante el diálogo en la mayoría de las sesiones y en ocasiones se apoyan en material físico que fue construido con el fin de dejar constancia de ellos. Adicionalmente, se implementó en algunas sesiones unas penitencias que debían cumplir los NNJ cuando incumplieran con los acuerdos, algunas de las penitencias eran darle una vuelta a la cancha, hacer sentadillas, abdominales, cruzar la cancha en cuclillas, entre otras.

VII. **Dificultades**

En cuanto a las dificultades que se presentaron en el programa se destaca en los informes de las profesoras comunitarias que, a pesar de realizar planeaciones previas a las sesiones, en ocasiones han perdido el rumbo de las actividades que programas, ya que se centran en que sean divertidas para que logren captar la atención de los NNJ, pero dichas actividades carecen de estrategias claras y en ocasiones no tienen una intención pedagógica. Además, si bien las sesiones están orientadas a la apropiación de los principios y valores farianos, las profesoras comunitarias reconocen que, no se da el cumplimiento de objetivos, ya que se enfocan en que los niños disfruten el espacio de deporte popular, pero no se logra que interioricen los saberes y valores, sobre los cuales se fundamentan las actividades.

Ahora bien, una de las dificultades que se presentó a principios de 2021 se relaciona con el hecho de que en las planeaciones se incluía los materiales que serían utilizados, así como los espacios físicos del CPHR en donde se realizarían las sesiones, sin embargo, en ocasiones no se contaba con todos los implementos necesarios para las actividades por lo que se debía utilizar materiales que no eran los convencionales para ciertas tareas. Asimismo, la cancha de la comunidad resulta ser el escenario principal en donde se lleva a cabo el programa, pero no se propone un escenario alternativo en el que se puedan hacer ciertas actividades en caso de lluvia o algún imprevisto similar.

Una de las mayores dificultades que se presenta en deporte popular es el manejo del grupo, debido a la diferencia de edad entre los NNJ, así como la atención y la disposición que tienen ante las actividades programadas para las sesiones. Las profesoras comunitarias reportan en sus informes que, en ocasiones no logran completar las actividades planeadas, porque los niños y niñas más pequeños no se concentran durante toda la sesión. Respecto a lo anterior, las profesoras comunitarias decidieron en un periodo dividir la sesión en dos o tres actividades simultáneas de modo que el grupo se dividiera por edades y habilidades, a pesar de que lograban que todos los NNJ estuviesen concentrados, en cierto punto los niños y niñas más pequeños perdían el interés, por lo que no fue exitosa la metodología implementada de jugar 3 deportes al mismo tiempo.

No obstante, una de las dificultades que fue analizada y mejorada por las profesoras comunitarias fue el comenzar a presupuestar en las planeaciones el tiempo que tomaban las idas al baño o las pausas activas, ya que esto no era contemplado inicialmente en las planeaciones. Es por lo anterior que, cuando no se incluían estos espacios de pausa en las planeaciones, no se lograba cumplir en su totalidad la agenda de cada sesión o en algunas ocasiones, la carencia de estos espacios desataba que los NNJ no se pudieran concentrar toda la sesión. Respecto a esta dificultad, las profesoras comunitarias comenzaron a incluir pausas activas en las planeaciones, para que los NNJ pudiesen descansar entre las actividades y también hacían uso de estos espacios de pausa para dialogar con ellos y ellas sobre sus impresiones y aprendizaje a lo largo de la sesión.

Teniendo en cuenta que el programa se centra en la enseñanza de valores y principios comunitarios, vale la pena analizar el cumplimiento de este objetivo. Durante la revisión del material se identificó que en los espacios de balance los NNJ reportan que en esa sesión aprendieron sobre valores y principios y logran identificar situaciones en las cuales los aplicaron; no obstante, algo que es recurrente de encontrar en los informes, son las “groserías” que dicen los NNJ, también que, a veces cuando están perdiendo en un juego hacen trampa o incluso tienen comportamientos irrespetuosos con las profesoras comunitarias al no seguir sus recomendaciones.

Si bien una de las fortalezas del programa es el trabajo colectivo que se tiene entre las profesoras comunitarias, en ocasiones reportan no sentirse tan acompañadas en el proceso, ya

que la repartición de tareas no es equitativa, lo que desata tensiones, al igual que cuando alguna profesora no asiste a las sesiones de planeación o a las reuniones del Comité de Educación del CPHR y el equipo de la ULS, refieren en los informes que se toman algunas decisiones sin ellas estar enteradas. Además, refieren que hacen sacrificios con respecto a sus vidas personales y el manejo de su tiempo, pero esto no basta para lograr el cumplimiento de las tareas de planeación y desarrollo de las clases.

VIII. Conclusiones y recomendaciones

Dentro de las dificultades se mencionó que, aunque en los espacios de balance se reconocían los principios y valores, los NNJ seguían siendo irrespetuosos en ocasiones o incumpliendo los acuerdos pactados. Lo anterior demostraría que no siempre hay congruencia entre los objetivos planteados para el programa y los verdaderos aprendizajes de los NNJ con relación a los valores y principios, por lo cual, se debería incluir metodologías alternas que generen un mayor impacto en el aprendizaje de estos saberes. Ligado a esto, entre las planeaciones y los informes, se encuentran incongruencias, ya que en los informes mensuales se reporta que no hubo dificultades con respecto al programa, pero en los documentos de las planeaciones sí se exponen múltiples dificultades.

En adición, se encontró que las herramientas de organización y sistematización como los informes, planeaciones, balances y boletines benefician en gran medida al programa y facilitan la presentación de resultados a la comunidad del CPHR. Sin embargo, a principio del programa se pudo evidenciar mediante los informes que algunas profesoras repetían la misma información durante varios meses o incluso aparecía la misma información textual en los informes de diferentes profesoras, lo que dejaba en evidencia que el uso de estas herramientas no era una fortaleza de parte de las profesoras comunitarias.

Otra de las fortalezas del programa es el trabajo que se ha realizado con instituciones que velen por el deporte popular tales como el comité de deporte de la JAC, Coorpomanigua, escuela de fútbol popular Bukaneros, etc. Estas organizaciones han llevado al programa nuevos conocimientos para los NNJ, así como han permitido que se establezca una red de contactos para el proyecto Educaré. A pesar de que la educación no siempre es de carácter popular, ya que algunos deportes solo pueden ser enseñados de una forma tradicional, considero que se

deben seguir abriendo estos espacios en donde se incluya a agentes externos al programa, de modo que aporten otra visión al mismo.

Ahora bien, una de las características del deporte popular es el enfoque de género que tienen los juegos que tradicionalmente han sido masculinos, por ejemplo, en el "Golombiao", el fútbol se juega en equipos mixtos, donde todas las niñas tienen las mismas oportunidades en el juego que los niños. Por lo anterior, resulta importante que en el programa de deporte popular se siga trabajando sobre el enfoque de género con el fin de romper las barreras sociales que se tienen ante el género en el deporte y que todos y todas puedan encontrar un lugar en el deporte.

Por último, además de la educación popular que reciben los NNJ del CPHR, mediante la cual han aprendido sobre principios y valores, las profesoras comunitarias también se ven beneficiadas por el proyecto Educaré ya que les permite acceder a espacios de formación en donde pueden fortalecer su vida profesional y personal. De esta manera, resulta importante que se sigan implementando espacios de formación en los cuales las profesoras comunitarias tengan múltiples oportunidades de crecimiento profesional e incluso puedan aprender de sí mismas sobre la comunicación asertiva, el cuidado de sí mismo y el trabajo en equipo.

IX. **Referencias**

A continuación, se presenta una tabla de referencias en la que se registran los documentos consultados y analizados para la realización del presente informe.

Nombre del documento o recurso	**Cantidad**
Informes profesoras del programa	76
Planeaciones	33
Boletines	13
Balances	8
Informes Líder educativa	4
Informes investigadores junior	3
Taller de Principios y Valores	1

Anexo 5. Consentimento informado participantes

Anexo 14. Consentimiento informado

Agua Bonita II, mayo del 2024

Por medio de la presente nosotras Nelcy Correa identificada con la C.C. 1149196405 y Yolanda Posada identificada con la C.C. 40.092.835, mujeres firmantes de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez estamos de acuerdo con que nuestros nombres y fotografías aparezcan en el trabajo de investigación titulada "*Profe, así es como lo hacemos; en colectivo y en el hacer es que aprendemos", Decolonizando-Nos en la educación: Sistematización de experiencias de cuatro programas educativos no formales en una comunidad firmante de paz en el Caquetá". E*ntendemos que la aparición de nuestras identidades en el documento de investigación como en congresos o ponencias investigativas serán con fines académicos que buscan visibilizar los procesos educativos que hemos venido desarrollado hasta el momento en el marco del Proyecto Educaré.

Para cualquier información adicional por favor contáctenos.

_____

Yolanda Posada

_____

Nelcy Corre

Información al Participante

Queremos invitarlo a participar en el proyecto de investigación ““Profe, así es como lo hacemos; en colectivo y en el hacer es que aprendemos”, Decolonizando-Nos en la educación: Sistematización de experiencias de cuatro programas educativos no formales en una comunidad firmante de paz en el Caquetá “, la cual es una investigación que se encuentra en el marco del Proyecto de investigación EDUCARE. Antes de decidir participar, es importante que entienda los objetivos y las implicaciones de su participación en esta investigación. Por favor, tómese el tiempo de leer la siguiente información. Siéntase libre de realizar las preguntas que le surjan o aclaraciones que requiera. Lea pausadamente.

¿De qué se trata la investigación?

El objetivo de la investigación es sistematizar la experiencia de implementación de los cuatro programas educativos no formales que ha desarrollado como profesora comunitaria en el marco del Proyecto EDUCARE.

¿Quiénes realizan la investigación?

La investigación será realizada en colaboración por el equipo de investigación de La Universidad de La Sabana, estudiante de maestría María Alejandra Fino, asesora y directora de tesis Natalia Reinoso, directora del proyecto Laura Fonseca. Para mayor información o aclaraciones, puede contactarse a través de los correos: maría.fino@unisabana.edu.co Laura.fonseca2@unisabana.edu.co

¿Por qué me han invitado a participar?

Lo invitamos a participar porque consideramos que sus vivencias como profesora comunitaria de los programas educativos puede ayudarnos a identificar aprendizajes colectivos de la experiencia de implementación de los programas educativos en el Centro Poblado Héctor Ramírez.

¿Qué implicaciones tiene mi participación?

A lo largo de la investigación, se le pedirá que participe de manera activa en discusiones, mesas redondas, entrevistas individuales y talleres. Adicionalmente, se tomarán fotografías de las actividades con el fin de mantener el registro de la investigación. Esta participación es de carácter voluntario y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna penalidad.

¿Cuánto tiempo tomará la investigación?

El proceso iniciará en septiembre de 2022 y terminará en diciembre 2023. Le pediremos que participe en una serie de talleres, entrevistas y actividades en estos meses. Sin embargo, usted no está obligado a participar en los eventos, esto dependerá de su disponibilidad de tiempo y su deseo de participar.

Confidencialidad

Los grupos de discusión, las entrevistas y algunas actividades en el proceso de investigación serán grabadas en audio y transcritas para efectos de la investigación. Sin embargo, los nombres de todos los participantes se cambiarán y su identidad no será relevada en ningún momento. Todos los datos recogidos serán almacenados en un lugar seguro, con llave y solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos.

Si está de acuerdo con la información, firme el consentimiento informado.
Puede quedarse con la hoja de información si desea

Consentimiento Informado de Participante

Para ser completado por el participante

Por favor responda con <u>SÍ</u> o <u>NO</u> las siguientes afirmaciones:

Me han dado información amplia y suficiente acerca de la investigación para participar en la misma.	**SÍ**	**NO**
He tenido oportunidad de hacer preguntas acerca de la investigación.	**SÍ**	**NO**
Entiendo que mi participación es voluntaria y que tengo la libertad de retirarme en cualquier momento sin dar razón.	**SÍ**	**NO**
Estoy dispuesto/a a participar en la investigación.	**SÍ**	**NO**
Entiendo que las entrevistas y demás información recolectada en audio y/o video será grabada.	**SÍ**	**NO**
Autorizo la toma de fotografías durante las sesiones.	**SÍ**	**NO**
Autorizo al equipo de investigación para usar citas anónimas y fotografías sin información personal en presentaciones y publicaciones.	**SÍ**	**NO**
Autorizo al equipo de investigación a archivar los datos anónimos para hacer seguimiento y futuras investigaciones.	**SÍ**	**NO**
Autorizo a ser contactado para futuras investigaciones.	**SÍ**	**NO**

Nombre o seudónimo: _____

Edad: _____

Celular: _____

Firma: _____

Si desea una copia del reporte al final de la investigación, por favor indique su correo electrónico o dirección de residencia en el siguiente espacio: