

La sistematización de experiencias educativas de las IES desde el ejercicio de la educación popular y la escuela rural en zonas de posconflicto, en la perspectiva del Centro Regional Orlando Fals Borda.

Nicolás Esteban Zamudio Iregui
Cód.181217227

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
FUSAGASUGÁ
IPA-2024

La sistematización de experiencias educativas de las IES desde el ejercicio de la educación popular
y la escuela rural en zonas de posconflicto, en la perspectiva del Centro Regional Orlando Fals
Borda

Nicolás Esteban Zamudio Iregui
Cód. 181217227

Director
Omar Fabián Rivera Ruiz

Informe de pasantía del CROFB para obtener el título de Licenciado en Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
FUSAGASUGÁ
IPA-2024

Tabla de contenido

Introducción	7
Resumen de la pasantía	8
Planteamiento del problema	9
Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Justificación	12
Antecedentes	13
Categorías de la sistematización de experiencias	13
Marco teórico	16
Sistematización de experiencias educativas	16
Dimensión educativa	19
Educación liberadora.....	21
Educación popular.....	24
Posconflicto y paz	26
Historia del CROFB como contexto de pasantía, por Cesar Zabala Archila	30
Proceso académico 2008-2013 del CROFB, Por Robinzon Piñeros Lizarazo	33
Proceso de pasantía	42
Fases de la pasantía	43
Metodología	51
Experiencias educativas en el proceso del evento	52
Cartografías para la paz: experiencias docentes y construcción de paz en los territorios: Lised García Ortiz- Politécnico Grancolombiano	53
Aportes para la comprensión del proceso de reincorporación como movimiento socioterritorial en la ruralidad colombiana: Robinzon Piñeros Lizarazaro- Universidad Surcolombiana	60
Algunos desafíos sobre la historia regional: Andrés Caro Peralta- Universidad Pedagógica Nacional	64
Reflexiones teóricas en la enseñanza de la geografía para comprender la alienación socioespacial regional: Madisson Yojan Carmona- Universidad pedagógica Nacional	71
Educación popular: trayectorias y experiencias: Lola Cendales González	78
Sistematización de experiencias mesas temáticas	82

.....	83
Mesa 1: Educación popular	83
Mesa 2: Posacuerdo y paz	85
Mesa 3: Ruralidad	90
Análisis socioespacial de los proyectos territoriales educativos de las IES en zonas de posconflicto.	96
Resultados	100
Productos y resultados cualitativos	103
Descripción de la población beneficiada	103
Evaluación del evento.	104
Resultados académicos	106
Conclusiones	109
Bibliografía	112

Índice de tablas

Tabla 1 Semilleros del Centro Regional Orlando Fals Borda	39
Tabla 2 Fase I de Pasantía	43
Tabla 3 Fase II de Pasantía	44
Tabla 4 Fase III de Pasantía	48
Tabla 5 Organizadores y Roles del Evento	50
Tabla 6 Mesa I Educación popular.....	83
Tabla 7 Mesa II Posacuerdo y Paz	86
Tabla 8 Mesa III Ruralidad	90

Índice de figuras

Figura 1 IES, IEM y Colectivos que Participaron en el Simposio.	102
Figura 2 Roles y Certificaciones del Evento. Elaboración Propia.	103
Figura 3 Evaluadores del Simposio Sobre Educación Popular, ruralidad y Paz..	104
Figura 4 Semestres de estudiantes que evaluaron..	105
Figura 5 Puntos Porcentuales de Organización del Simposio..	105
Figura 6 Aspectos de los Conferencistas.....	106

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Fotografía del Libro El Sumapaz Cundinamarqués.	41
Ilustración 2 Fotografía de la Revista Suma+paz N°1	41
Ilustración 3 Fotografía de la Revista Suma+paz N°3	41
Ilustración 4 Fotografía del Simposio Sobre Educación Popular, Ruralidad y Paz.....	52
Ilustración 5 Fotografía de la Conferencista Lised García del Politécnico Grancolombiano.	53
Ilustración 6 Fotografía del conferencista Robinzon Piñeros de la Universidad Surcolombiana.. ..	60
Ilustración 7 Fotografía del conferencista Andrés Caro de la Universidad Pedagógica.....	63
Ilustración 8 Fotografía del conferencista Madisson Carmona de la Universidad Pedagógica.....	70
Ilustración 9 Fotografía de la conferencista Lola Cendales González de la Dimensión Educativa.. .	77
Ilustración 10 Mesa I Educación Popular ponencia de Viviana Muete.....	83
Ilustración 11 Mesa de posacuerdo y paz.....	86
Ilustración 12 Fotografía del ponente Alfredo Díaz de la Zona de Reserva Campesina en la Mesa de Ruralidad.	90
Ilustración 13 Pieza Publicitaria del Simposio Sobre Educación Popular, Ruralidad y Paz.....	101
Ilustración 14 Certificado del Simposio Sobre Educación Popular Ruralidad y Paz.....	101
Ilustración 15 Fotografía del conferencista Alfonso Torres Carrillo en el III Seminario Internacional Escuela, Ruralidad y Territorio.	107
Ilustración 16 Pieza Publicitaria del III Seminario Internacional de Escuela, Ruralidad y Territorio. Elaborada por Comunicaciones UdeC.....	107
Ilustración 17 Fotografía de Nicolás Zamudio en el I Congreso Internacional de Ciencias Sociales Territorialidades y Humanas de la USCO..	108

Índice de mapas cartográficos SIG

Mapa 1 Distribución de Proyectos Educativos Territoriales en Zonas de posconflictos Centro-Sur de Colombia..	99
---	----

Introducción

El balance del informe de pasantía contiene un análisis específico de los procesos de sistematización de experiencias de las Instituciones de Educación Superior, en el marco del Simposio sobre educación Popular, Ruralidad y Paz organizado en el campus de la Universidad de Cundinamarca sede Fusagasugá y donde se ha trabajado directamente con la Universidad Surcolombiana de Neiva, Politécnico Gran Colombiano y la Fundación Universitaria La Republicana.

Esto es con el fin de realizar un trabajo teórico y pragmático desde la educación popular mediante una perspectiva de análisis desde las ciencias sociales con diferentes comunidades en Colombia, con ello se enfatizó que, en la educación popular en los procesos rurales-territoriales en las zonas de posconflicto armado, con el fin de evidenciar los aportes académicos y comunitarios de las IES para mejorar la calidad de vida a las poblaciones más vulnerables.

Por lo tanto, desde las perspectivas de la educación popular y los ejercicios políticos y académicos tratan de evidenciar las discusiones centrales entre metodología e investigación planteadas en el marco de la educación desde los agentes académicos y comunitarios, presentes en los proyectos del sur del país, como también cuáles fueron los principales aportes que han tenido las universidades con tema de educación popular.

Estos procesos de sistematizaciones de experiencias educativas, se retoman a los procesos técnicos y metodológicos que recogen la información exacta, de los agentes educativos, esto con el fin de poder realizar seguimientos metodológicos con análisis cualitativos en las

proyecciones de sistematización mediante herramientas de transcripción y variables que recogen, de caracteres cualitativos los procesos de investigaciones de las IES a partir de los ponentes y conferencistas.

Por último, se han centrado a partir de dos funcionalidades importantes que comprenden el desarrollo de esta pasantía, la primera el informe del evento que se realizó en la Universidad de Cundinamarca y el segundo las fortalezas que se han tenido en el proceso del trabajo en el Centro Regional Orlando Fals Borda, desde la perspectiva de comunicación, sistematización, investigación y organizativo para el programa de Licenciatura En Ciencias Sociales.

Resumen de la pasantía

La pasantía abarca un análisis teórico práctico de diferentes sistematizaciones de experiencias de las IES en cada uno de sus regiones. Dicha aplicación se obtuvo como resultado en el Simposio sobre educación popular, ruralidad y paz, con el fin de poder comprender la diversidad de proyectos surgidos en cada uno de las zonas rurales de los municipios y sus territorios. Por lo tanto, el enfoque centrado sobre la sistematización de experiencias en torno a la educación popular y la escuela rural en Zonas de posconflictos busca dar a conocer las actividades académicas y los compromisos investigativos y educativos de las IES para la transformación de la realidad social, económica y política que ha dejado el conflicto armado desde sus inicios.

A partir de lo anterior, la universidad ha empezado encaminar el trabajo territorial con mecanismos alternativos para las soluciones de los conflictos políticos, sociales y económicos de sus territorios que hoy se declaran como zonas de tránsito, reincorporación y campesina. A la necesidad de profundizar la investigación sobre educación popular en las

zonas de posconflicto se ha dado una serie de herramientas metodológicas que respondan a la sistematización de sistematizaciones de experiencias educativas y por el cual permitir desde el desarrollo del simposio generar propuestas abiertas para el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales un camino de construcción académica, político y educativo en su proceso de transformación desde el Centro Regional Orlando Fals Borda.

Planteamiento del problema

El proceso de la educación popular y los ejercicios de memoria en la escuela han sido claves para comprender las dinámicas de la escuela, la vida y el territorio mediante diferentes contrastes de la historicidad de los sujetos. Si bien, se comprende que los ejercicios académicos de las universidades en Colombia se han dado en comprender fenómenos sociales mediante el trabajo, social, la investigación acción y la educación popular no es del todo claro ser reconocidos sus oficios y aportes académicos en su comunidad.

Consiguiente del ejercicio del Centro Regional Orlando Fals Borda ha dado una propuesta de recolectar experiencia académicas, comunitarias, pedagógicas y educativas de las Instituciones de Educación Superior (IES), en el oficio primordial de la universidad y el territorio desde la educación popular, en las zonas de posconflicto y paz mediante los proyectos educativos como ejercicios de memoria, trabajos con reincorporados y la aplicación de la cátedra de paz en diferentes municipios de la región centro sur del país.

Este proceso de trabajo de divulgación académica se ha centrado en tres categorías en las cuáles son analizados para comprender los estudios de intervención en el trabajo de pasantía; **I** se contribuye al poco reconocimiento del desarrollo educativo territorial de las IES en los oficios de desarrollo rural, reconocimiento del conflicto armado, memoria y paz en las zonas de posconflicto en torno a la escuela rural, la **II** el ejercicio de la educación popular como agente primordial para comprender los fenómenos políticos, sociales y colectivos de las comunidades como enajenado en los procesos de la educación formal y el **III** el reconocimiento de las comunidades en el ejercicio académico de las IES en los ámbitos territoriales.

Estas tres categorías, son centradas en el desarrollo del simposio sobre la educación popular, ruralidad y paz en torno al ejercicio académico como experiencias pedagógicas significativas en los territorios para los procesos de memoria, posconflicto y paz para y desde la educación popular. Por lo tanto, el proceso de la pasantía mediante el proceso de sistematización de experiencias surgió un cuestionamiento frente al procesos de la educación popular, la memoria en zonas de posconflicto **¿cuáles son los procesos de experiencias educativas de las instituciones de educación superior (IES) a partir de la educación popular y la educación rural en zonas de posconflicto?**

Objetivos

Objetivo general

- ✓ Analizar los procesos de experiencias educativas de las IES y de las comunidades territoriales mediante la educación popular en zonas de posconflicto de la escuela rural.

Objetivos específicos

- ✓ Describir el desarrollo del Simposio sobre educación popular, ruralidad y paz de los conferencistas, las mesas de trabajo de cada una de las experiencias que aportaron en la construcción de educación para la paz.
- ✓ Identificar los proyectos educativos territoriales de las IES en el plano regional para la ruralidad y la escuela mediante la educación popular a partir de las experiencias de los agentes educativos en las zonas de posconflicto.
- ✓ Analizar los procesos y avances académicos del CROFB en el marco del simposio sobre educación popular, ruralidad y paz con aportes de investigación para la Licenciatura en Ciencias Sociales

Justificación

La presente pasantía es parte de un análisis de propuestas educativas a través de experiencias que han tenido docentes, académicos, investigadores y estudiantes de diferentes regiones del sur del País. De modo que, la pasantía es presentada con un trabajo mancomunado entre la facultad de educación, la licenciatura en ciencias sociales, el Centro Regional Orlando Fals Borda y las Instituciones de Educación superior (IES) con los procesos de comprender fenómenos culturales, sociales, políticos, ambientales en el marco de la sistematización de experiencias educativas y sus agentes.

En efecto el trabajo de investigación busca responder, cuáles han sido los procesos que han realizado las IES en sus regiones desde las perspectivas de la educación popular en las poblaciones rurales categorizados como zonas de posconflicto. Además de responder sobre los procesos de educación para la paz a través de las conferencias y ponencias realizadas en el marco del Simposio Sobre Educación Popular, ruralidad y Paz desarrolladas en la Universidad de Cundinamarca; con el apoyo de la universidad Surcolombiana, universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Tolima, Universidad Republicana.

Desde esta perspectiva de experiencias de los agentes educativos, se buscan fortalecer lazos comunitarios, educativos y académicos con diferentes instituciones y comunidades para abrir caminos desde el Centro Regional Orlando Fals Borda, con propuestas intercambiadas de diferentes líneas académicas con la IES y las comunidades de cada región.

La población que se ha identificado en el marco de la pasantía ha sido con estudiantes de las IES del centro sur que se conectan directamente con la Región del Sumapaz, entre ellos jóvenes estudiantes e investigadores que fueron claves en los procesos en sus territorios y

se han centrado en el desarrollo dialógico de experiencias educativas en el marco del evento.

Además, la pasantía busca contener las fortalezas educativas en proyecciones académicas, investigativas y comunitarias para el Centro Regional Orlando Fals Borda, enfatizando el compromiso del plan de mejoramiento para la acreditación del programa en Ciencias Sociales con las participaciones en diferentes eventualidades tanto congresos, ediciones, seminarios y proyectos.

Antecedentes.

Categorías de la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias educativas ha tenido unas relevancias desde los años 80 en los procesos populares, convirtiéndolo en una definición polifacética en su teoría y práctica. Visualizando el panorama de la sistematización de experiencias, el ajuste de la investigación centrará tres perspectivas teóricas y pragmáticas del proceso educativo contadas en antecedentes teóricos y epistémicos, la segunda se fundamenta como la práctica de la educación popular mediante el trabajo de otros enfoques epistémicos y disciplinares, la tercera enfatizada en la experiencia del educador y la cuarta como procesos de la educación popular en los movimientos sociales.

El marco analítico rastrea el quehacer de la sistematización de experiencias, y busca la aproximación como respuesta a la herramienta, al proceso educativo y al lenguaje comunicativo del sujeto social y el educador-investigador. Por ende, las lecturas son identificadas con procesos cualitativos en su mayoría dando respuestas a indicaciones sociológicas, antropológicas, etnográficas y educativas en el proceso epistémico de la sistematización de experiencias dado en el marco del debate entre los autores consultados.

La sistematización de experiencias ha tenido un trabajo categórico desde el planteamiento del método, investigativo desarrollado en el fenómeno educativo mediante la interpretación de acontecimientos y reconstrucción de acontecimientos del proceso educativo, permitiendo en que el educador-investigador permita el desarrollo de datos mediante la experiencia dando validez el proceso ejecutado (Rodríguez, 2019) y vinculados en los estudios de trabajo social desde las técnicas de investigación acción unificados en los procesos integrales de la ONG's (Goldar & Chiavetta, 2021) y en los procesos de trabajos comunitarios barriales (Chinome, 2021).

En ello ha permitido que la sistematización de experiencias educativas, tuviese una serie de procesos hermenéuticos y subjetivos en la labor del docente investigador. Por ende se ha planteado en los procesos la forma de reconceptualizar la sistematización; la primera en que el proceso metodológico fuese una *herramienta de investigación cualitativa* ha permitido generar un proceso de vinculación de sus participantes en el quehacer investigativo tomando una acción de cotidianidad, observación e interpretación para buscar la transformación social desde el proceso del conocimiento científico (Rodríguez, 2019)

p.105); donde son evidenciados en los trabajos de investigación desde la perspectiva sociológica para la Vinculado en procesos de reflexión en la educación popular, en intervención de formulación de nuevas prácticas educativas desde la visión política, humanista y metodológica centradas en los procesos de transformación de las zonas vulnerables desde el teatro (Chinome, 2021).

Mientras se propone que la sistematización de experiencias es de un corte *esencial* (Van de Velde, 2012) y contrahegemónico donde se permitan la diversificación metodológica de la educación popular (Rodríguez, 2017). Este proceso esencial y contrahegemónico, amplía el proceso epistemológico y metodológico de la sistematización de experiencias para comprender las realidades, conflictos y proyectos que desarrollan en las comunidades indígenas y raizales en él, trabajado desde la ecología de saberes que reivindican el conocimiento propio popular, cultural y subalterna sobrepasando el determinismo científico del campo de las ciencias sociales dando una posibilidad a desviar el modelo de desarrollo impuesto (Rodríguez, 2017).

Finalmente es el punto esencial metodológico y contrahegemónico que permite la formación aprendizaje desde la recreación política, cultural, social y económica desde la proyección real-virtual en los procesos colectivos en espacios de legitimación producidos en los procesos de sistematización (Van de Velde, 2012, pp.7). Esto permite comprender abrir la discusión de investigación en la educación desde las ciencias sociales, desde el punto del reconocimiento territorial y el trabajo esencial para resolver conflictos y desigualdades locales desde el ámbito de la educación popular, aun así permite generar espacios de nuevas construcciones técnicas para la investigación acción ampliando las

perspectivas y realidades ya sea desde la ciencia política, el trabajo social, la economía, la sociología y el trabajo social en la diversificación cultural y social desde diferentes campos del conocimiento; Tal como plante Goldar & Chiavetta (2021) se busca una transformación de la realidad social y la emancipación popular, a partir del enfoque metodológico se fundamenta en diagnósticos participativos y procesos dialécticos institucionales ejecutados en las universidades lo que las autoras establecen como extensión crítica (p.53).

Marco teórico.

El planteamiento teórico para la sistematización de experiencias educativas en la IES desde la educación popular en zonas de posconflicto, se centran en tres dimensiones categóricas que responden al proceso de investigación educativa de la pasantía. Estas tres categorías como Sistematización de experiencias, dimensión educativa a través de la educación liberadora y la educación popular como subcategorías; y el posconflicto y paz recogen a las aportaciones de las ciencias sociales y la universidad en sus territorios.

Esto permite tener un análisis más amplio de las IES y sus formas de conceptualización y reconceptualización en las zonas de posconflicto en los debates esenciales de las ciencias sociales. Como también permitir las brechas de estudios significativos como aportes para el posacuerdo.

Sistematización de experiencias educativas.

En el ejercicio de la educación popular en el marco de la dimensión educativa, se ha planteado un desarrollo significativo en los procesos pedagógicos y educativos en los años ochenta, épocas de las dictaduras en América Latina (Garza & Messina, 2021). Esto

permitió que la sistematización fuese un proceso *técnico y político* en el desarrollo subjetivo de la educación. Primeramente, se ha entendido metodológicamente los “procesos de sistematización en formatos y tablas donde se organizaban las voces de los docentes a través de testimonios expresados por medio de relatos continuos” (Garza & Messina, 2021. P21). Sin embargo, la función epistemológica de la sistematización ha mantenido construir diversas narrativas y simbologías que expresaran las formas de la historicidad de los estudiantes mediante la construcción colectiva en el desarrollo de la investigación, a partir del trabajo metodológico e ideológico-político en la praxis educativa (Cendales & Torres, 2006).

Por lo tanto, la sistematización de las experiencias educativas parte del rol metodológico que a su vez supera el dualismo entre objeto/sujeto y sus relaciones entre el conocimiento científico y el social; esto permite cortar los lazos de la modernidad y sus procesos de estudio exteriorizado del saber popular (Mejía & Torres, 2018). Estas brechas permiten un segundo punto que se le denomina político que recoge las miradas y saberes de las comunidades a través de una serie de experiencias y vivencias tanto sociales, económicas, culturales, individuales y colectivas para precisar el proceso de formación educativa a través de las experiencias (Jara, 2018).

Según Jara (2018), para determinar el punto técnico y político de la sistematización, se debe impartir en la *experiencia* que es definida como una serie de procesos sociohistóricos dinámicos y complejos individuales y colectivos (p.52). En ello, consienten una serie de relaciones conjuntas objetivas y subjetivas, que permiten acercamientos de saberes locales que permiten las relaciones educativas reconceptualizadas para el desarrollo del empoderamiento colectivo mediante los procesos de acción social (Mejía & Torres, 2018).

Por lo tanto, la experiencia abarca una serie de acciones sociales y fenómenos que integran en los procesos educativos permitiendo analizar, en un primer plano *El contexto* donde se integran experiencias, vivencias, conflictos y acciones comunitarias en las cuales se recogen en las herramientas del investigador educativo. El segundo factor parte del análisis de situaciones particulares, se determinan a partir de situaciones específicas como, por ejemplo, organizacionales, grupales e individuales desde diferentes entornos de vivencias y donde se da una dimensión propia (Jara, 2018). Por lo tanto, la experiencia, es definida entre acciones individuales y colectivos a partir de percepciones, sensaciones interpretaciones y emociones e incluye una serie de elementos y resultados que dan existencia a los factores mencionados (p.53).

La sistematización de experiencia da con la finalidad de formar una proximidad compleja de la experiencia, donde se recrea los saberes de los otros, en ello, supone partir de un rigor metódico y la profundización epistemológica que se le acuña al proceso de investigación educativa desde el saber crítico (Jara, 2018); o, como una fuente de participación a través de una serie de propuestas de investigaciones críticas, desde el lenguaje pragmático de la comunidad involucrándolos en el ejercicio de memoria individual y colectiva. (Cendales & Torres, 2006).

Dimensión educativa

La dimensión educativa trasciende a dos enfoques teóricos y prácticos del quehacer pedagógico y educativo, entablados en dos fases fundamentales a finales del siglo XX hasta la actualidad. Primeramente, hablar de dimensión educativa en *el marco del desarrollo de la UNESCO* y la segunda como una *dimensión política* de la educación popular.

El primer balance teórico de la práctica educativa de la UNESCO trabajada a mediados de los años 80 y en donde se fundamentó el trabajo de Lola Cendales y Germán Mariño desde la educación popular y procesos de alfabetización, ha dado como proyecto de ejecución la dimensión educativa como “proceso de derecho educativo de los individuos mediante conocimientos críticos que permitan la emancipación y la contribución de del cambio social, económica y educativa” (UNESCO, 2014 p.48)

Desde el enfoque de la UNESCO (2014), la dimensión educativa se entiende como un proceso estandarizado, que permite a las comunidades con poca accesibilidad a los servicios ofrecidos por el Estado a tener un balance promedio en escolarización con indicadores factibles para el desarrollo comunitario, oportunidad política y facilidad laboral.

Aunque las proyecciones identificadas en el marco de los indicadores del desarrollo de la UNESCO, es una funcionalidad que es otorgada en la educación capitalista; así lo señala Oscar Jara como proceso de la educación burguesa, que hegemoniza como factor político y cultural dando coherencia, estabilidad y validez del sistema, mediante un sistema de producción de la división del trabajo, estandarizada en procesos de educación capitalista con proyecciones empresariales (Jara, 1981). Por lo tanto, el autor propone que la

dimensión educativa, tenga una definición política desde el marco de la educación popular. La dimensión educativa es la dimensión política, porque establece unas prácticas de la educación popular que permite a las masas a organizarse, mediante las acciones populares de los movimientos populares, que lleva el fortalecimiento de la conciencia de clase (Jara, 1981 p.7).

La idea de Oscar Jara en la dimensión educativa, ha teorizado la dimensión educativa mediante la praxis pedagógica en los movimientos sandinistas en Nicaragua desde el proceso de alfabetización y la educación popular para adultos, fortaleciendo bases de movilización política y popular en Nicaragua.

Por lo tanto, la dimensión educativa desde las dos proyecciones ha sido trabajada por Lola Cendales a lo largo del tiempo, permitiendo una conexión entre el movimiento de masas en Nicaragua como también en las proyecciones educacionales de la UNESCO, si bien los puntos de Jara y de la UNESCO son diferentes en los enfoques educativo tienen un punto en común que resalta una función de autonomías participativas de las comunidades.

Desde el factor de Oscar Jara y la práctica de Lola Cendales en la dimensión educativa, se observa un punto de encuentro de la educación alternativa, que suelen confundirse en sus visiones, sus prácticas y experiencias. Las subcategorías entrantes de la investigación parte de la educación liberadora y la educación popular, la primera como un proceso de pedagogías alternativas que busca separarse de la educación tradicional y bancaria mientras la segunda busca el fortalecimiento, la autonomía y la movilización política, social y económica de la comunidad.

Educación liberadora.

Los debates sobre educación América Latina se han centrado en nuevas perspectivas y alternativas de su proceso para la formación de ciudadanos como tradicionalmente se ha mencionado en los autores Cuero (2014) y Juan Miguel Batalloso (2004), donde mencionan los puntos centrales de la educación liberadora definiéndolos desde la perspectiva histórica y filosófica.

La representación liberadora en América Latina, se ha dado en procesos filosóficos y teológicos, aunque históricos en el enfoque práctico de la opresión y la desigualdad. Por ende, Zenón define la educación liberadora como un proceso histórico de las clases dominadas en América Latina desde la perspectiva occidental. Consiguiente la definición tiene dos contrastes, la primera filosófica desde la *filosofía de la liberación*; dónde se pregunta cuál es la función de la opresión, autoritarismo y homogenización política como cultural en el proceso histórico de América Latina. La segunda perspectiva es encontrar un punto cronológico histórico del proceso de la opresión en América Latina, desde el punto hegemónico cultural, permitiendo brechas desiguales de clase y el despojo del conocimiento (Cuero, 2014).

El enfoque filosófico e histórico se genera en momentos de liberación y desencadenamiento del desarrollo de la modernidad y de la colonización del conocimiento que ha permeado desde la cultura occidental para generar una serie de procesos de conocimientos propios por las cuales la educación occidental ha cortado durante toda su historia. La propuesta de

Dussel, en el proceso histórico y filosófico ha sido crucial en los aportes de pensar teóricamente la educación liberadora, por lo tanto, Zenón define ese proceso histórico y filosófico de la educación liberadora como:

La verdadera educación puede hacer que los seres humanos se trasciendan a sí mismos, se concienticen y constituyan a los individuos en sujetos de acción social, política, además de garantizar la dignidad humana. En resumen, la educación se transforma en el medio capaz de impulsar, al lado de otros factores, la dinámica de los cambios sociales. (Cuero, 2014 p.49)

Aunque la definición de Zenón se ha centrado en los procesos teóricos de la educación, se concluye que la educación liberadora no se puede pensar, si no se determina un fenómeno como proceso histórico y un cuestionamiento como filosófico para determinar el punto de *liberación*. La propuesta de Cuero se asimila con la de Paulo Freire, aunque en el segundo se sugiere que debe tener un plano pragmático de la educación y su proceso de conciencia. Bataloso (2004) presenta una proyección de Paulo Freire de la educación, aunque el punto teórico de la filosofía va de acuerdo con Zenón, el punto de diferencia es que debe partirse desde la praxis experimental de la educación para que se evidencie el proceso racional del sujeto social oprimido.

Freire propone 2 puntos de discusión para comprender la educación liberadora en América Latina desde la perspectiva del movimiento sin tierra en Brasil. El primer acercamiento se refiere el desarrollo de la conciencia crítica; que está dividida en *conciencia intransitiva* y la

conciencia transitiva, La primera se determina la ingenuidad del sujeto, en la cual relaciona el conocimiento mítico y religioso con las dificultades de comprender el mundo real y su proceso histórico; en ello explica que la conciencia transitiva genera posibilidades de dominio hacia al sujeto. Mientras la segunda conciencia es una retoma de la conciencia en la cual comprende la materialidad y sus fenómenos en el desarrollo de la conciencia, sin embargo, aún no determina el desarrollo de una transformación real, por ende, Freire complementa la conciencia crítica como complemento transformador del conocimiento, el sujeto replantea la realidad y su fenómeno como causa de la liberación (Batallosos 2008).

La segunda categoría de Freire se refiere a la educación bancaria y la educación problematizadora, la primera señala la acumulación de datos y de información, y limita el conocimiento recíproco entre profesor y estudiante en su perspectiva de las relaciones sociales, económicas y de trabajo de los educadores y educandos y expresa la poca comunicación crítica y la posibilidad de generar una transformación real. La segunda permite la relación de la conciencia crítica y el cuestionamiento de la realidad reflejadas en la causa del dominio, por lo tanto, cuándo se denomina educación liberadora, se enfoca la base principal en que el estudiante y profesor determinan la capacidad de cuestionar, problematizar, vincular procesos y la transformación de la realidad parte de una educación alternativa con conciencia crítica (Batallosos 2008).

Desde esta perspectiva la conciencia crítica y la educación problematizadora, generan funciones de comprender y cuestionar la realidad, siendo así que la educación liberadora se centra en los dos contenidos de enunciación para establecer un campo paradigmático de la educación en América Latina. Aunque los puntos de Batallosos desde Freire y Zenón tienen puntos de la dialéctica latinoamericana para explicar los procesos de liberación, sin

embargo, de difieren en el proceso de comprender la educación para liberación tanto filosófico, teórico y práctico.

Educación popular.

La educación popular empezó a tener una trascendencia en los años 60 en Paulo Freire desde la educación de la liberación, como señala Oscar Jara (1981) y Alfonso Torres (2011) la relevancia de la educación popular se presentó como un desarrollo de movilización en masa que permitió la construcción política de las clases populares en América Latina. Si bien el punto de Oscar Jara se centra, que la educación es un proceso político que garantiza el modelo institucional del Estado y el capital de acuerdo a su ideología, la educación popular para permitir la liberación de las clases dominados tiene que ser política.

Aunque para Alfonso Torres (2011), el proceso de la educación popular tiene una causa de la movilización de las clases dominadas, el proceso es diferente en dos aspectos. La primera, la educación popular es denominada como *educación no formal* sin proyectos curriculares que definan los procesos evaluativos de conocimiento de los estudiantes, sino se define como un proceso de movilización que se infiere a Jara (1981), pero también de un proceso de educación para el diálogo de (Cendales & Mariño, 2004).

Si bien comprender la definición epistemológica de la educación popular en Alfonso Torres es:

la Educación Popular no buscaría un proyecto político unitario y alternativo (el Movimiento Popular), sino contribuir a la formación social básica entre y mediante los grupos, organizaciones y movimientos sociales como garantía de la existencia de una verdadera democracia (Torres, 2011).

El proceso de la movilización, es partiendo en una concepción política de las clases populares. Aunque para comprender el proceso de la educación popular, Torres (2011) sugiere el punto esencial de la educación tradicional, donde se fundamenta en:

- Las relaciones de sujetos entre familia e instituciones
- La educación formal como proceso de elitismo del conocimiento
- La educación tradicional como proceso bancario y acumulación de información
- La educación tradicional se constituye como proceso de la división del trabajo.

Desde la descripción anterior se visualiza la problematización de la educación formal no centrado en métodos diálogo para el desarrollo entre enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el segundo proceso de la educación popular se compromete a un proceso metodológico de diálogo; este punto que infiere Lola Cendales (2004) en la cual describe la educación popular como una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social. (p.10)

Si bien el punto de movilización y transformación social, las técnicas de educación popular, deben diferenciarse a otras técnicas de investigación y educación tradicional en la cual piensen en la subjetividad de los sujetos sociales. Para Cendales, el punto estratégico del

diálogo cultural en la educación popular se establece por capacidades para comprender conflictos, relaciones personales y sociales, afectividad.; como también permite romper las estructuras de poder que existen entre edades, raza, género y clase (Cendales, 2004). Sin embargo, Alfonso Torres sugiere separar los procesos de la educación popular como desarrollo de movilización y el *entramado ideológico*, ya que la segunda enunciación, se centra en la “sobrepolitización” de los procesos de movilización tradicional de la educación popular del marxismo en la década del 70 en los entramados sindicales. Por lo tanto, aunque la educación popular se establece como punto de partida de movilización transformación social mediante los movimientos sociales, se determina que debe tener una relación autónoma de la cultura popular (Torres, 2007).

Posconflicto y paz

En el entramado mediante el proceso del posconflicto y paz, se ha tomado unas categorías de análisis que profundiza el desarrollo conceptual sobre el posconflicto y la paz. Para ello comprender estos fenómenos del posacuerdo del 2016, se evidencian un proceso a priori del proceso de paz; por ende, se debe retomar a la conceptualización del conflicto con la investigadora de FLACSO Cécile Mouly y las revisiones conceptuales en Fernando Trejeros y Hugo Guerrero. Mientras en un segundo lapso los trabajos cercanos al de desarrollo del posconflicto con Timohy Donais, Farid Benavides, Claudia Maury y Alejo Vargas. Con el fin de reconstruir el marco de los acuerdos de paz y cómo su implementación sustenta en los procesos investigativos, educativos y del desarrollo de la nación en Colombia.

En el proceso del posconflicto en Colombia, se ha dado la tarea de reconocer el conflicto armado a lo largo del tiempo, enfocándose principalmente en los trabajos de las instituciones como la Jurisdicción Especial para la Paz, la comisión de la verdad, la unidad de Víctimas entre otras para dar esclarecimiento y por la tanto dar un acercamiento conceptual del conflicto en Colombia. Sin embargo, ¿Qué es el conflicto armado? ¿Cómo se categoriza?

Para Mouly (2022) El conflicto no es nada más que unos procesos de oposición entre unos grupos o unos individuos que en sí misma se organizan por escalas; ya sea entre dos individuos, al se conoce como escala menor del conflicto o entre el Estado y los grupos que se categoriza en escalas mayores (P.14). Y en esa transición de los conflictos de escala mayor puede ser evidenciados en una característica principal, el conflicto social y político, que, en sí misma parte de los desacuerdos entre los individuos y el Estado, mayormente se deben a políticas inadecuadas, algunas veces excluyentes hacia los grupos vulnerables que a su vez no interiorizan los valores y normas que están en el monopolio del Estado (Burton, 1997; citado por guerrero, 2012).

Por lo tanto, los conflictos sociopolíticos, se centran en el desarrollo del conflicto armado que han enmarcado una construcción histórica de las naciones, en este caso a comprender que el conflicto armado se entienden a gran escala y se denomina en dos maneras: el *conflicto armado intraestatal* y el *conflicto armado interestatal*, la primera se denomina un tipo de conflicto entre naciones que intervienen en una causa violentas a causa de disputas territoriales (Mouly, 2022); un ejemplo desde Mouly para comprender el *conflicto armado intraestatal* es el de Rusia con Ucrania, mientras el *conflicto armado interestatal* hace parte de los conflictos internos de cada nación, es decir el conflicto colombiano (P.21).

En el ejercicio de la violencia de los conflictos armados son comprendidos en una serie de fenómenos que conllevan a fomentarlos; para Galtung (2010); la violencia se divide en la directa, estructural y cultural, la primera violencia directa parte en el daño físico y emocional de los individuos, la segunda parte de las relaciones estructurales de la desigualdad social y la falencia de los derechos socioeconómicos, la exclusión de los servicios estatales, la ausencia de la libertad de expresión y la violencia cultural reintegran las dos formas de violencia y legitiman las formas de acciones del Estado que se retoman en los métodos violentos que desde ese mismo tiempo se llegasen a normalizar (Galtung, 2010; citado por Mouly 2022. p. 16)

A causa del conflicto armado y del proceso de paz que ha llevado entre las FARC y el gobierno, se hace un acercamiento de la construcción de paz y el posconflicto. ¿Qué entendemos por paz? Según Galtung (2010) la paz se define como el proceso de finalización de la violencia directa, estructural y cultural (Galtung, citado por Mouly, 2022. P.23), en sí misma la explicación de la finalización de un conflicto armado.

Sin embargo, para el desarrollo conceptual de la paz, Según Muñoz (2001) se tiene que definir en tres categorías de la paz, como paz perfecta-utópica, la paz imperfecta y la paz positiva. La paz perfecta-utópica que se radica en el desarrollo de la violencia para lograr la paz, desconoce un proceso del conflicto y conlleva a las acciones de erradicación de violencia (pp.325), mientras la paz imperfecta se colma el polo opuesto entre la paz y la guerra, en el momento que se acepta la existencia de fenómenos y situaciones que

interceden a las diversas dinámicas; es decir, el punto de partida de que siempre va haber una oposición con una serie de contrapropuestas que en sí misma aceptan y superan las líneas del conflicto (Muñoz, 2001. P 324). Mientras la paz positiva busca la necesidad de lograr un acuerdo mediante la justicia social, dando a reconocer un conflicto mediante una serie de reparaciones que conllevaron al ejercicio de la violencia, como cumplimiento a las necesidades básicas de las personas, darles derechos fundamentales, respetarles los derechos humanos como también una accesibilidad de los servicios de Estado (Galtung, 2016; citado por Oliveros et. Al, 2021).

Es la paz positiva en la que se determina la realización del posconflicto en Colombia, en ese marco de darle garantías de justicia social a las poblaciones afectadas por el conflicto armado. Para comprender estas dinámicas del posconflicto de la pasantía, debemos rastrear los marcos conceptuales del posconflicto, para Vargas (2015), el posconflicto es una transición histórica entre el conflicto y la finalización de ella, apuntados desde el desarrollo de unos acuerdos. Esta transición busca comprender los fenómenos del conflicto armado, como plantea Vargas, los desarrollos del conflicto interno se deben a los modelos autoritarios de gobiernos de dictadura, por lo tanto, el posconflicto es una transición a la democracia (Vargas, 2012).

Estos enfoques del posconflicto se entienden en las dinámicas de la construcción de paz, más allá de los acuerdos, donde consiste en acciones dirigidas a apoyar e identificar estructuras tendientes para fortalecer los procesos de solidificación de paz para evitar una recaída del conflicto (Ghali 1992; citado por Parra, 2020).

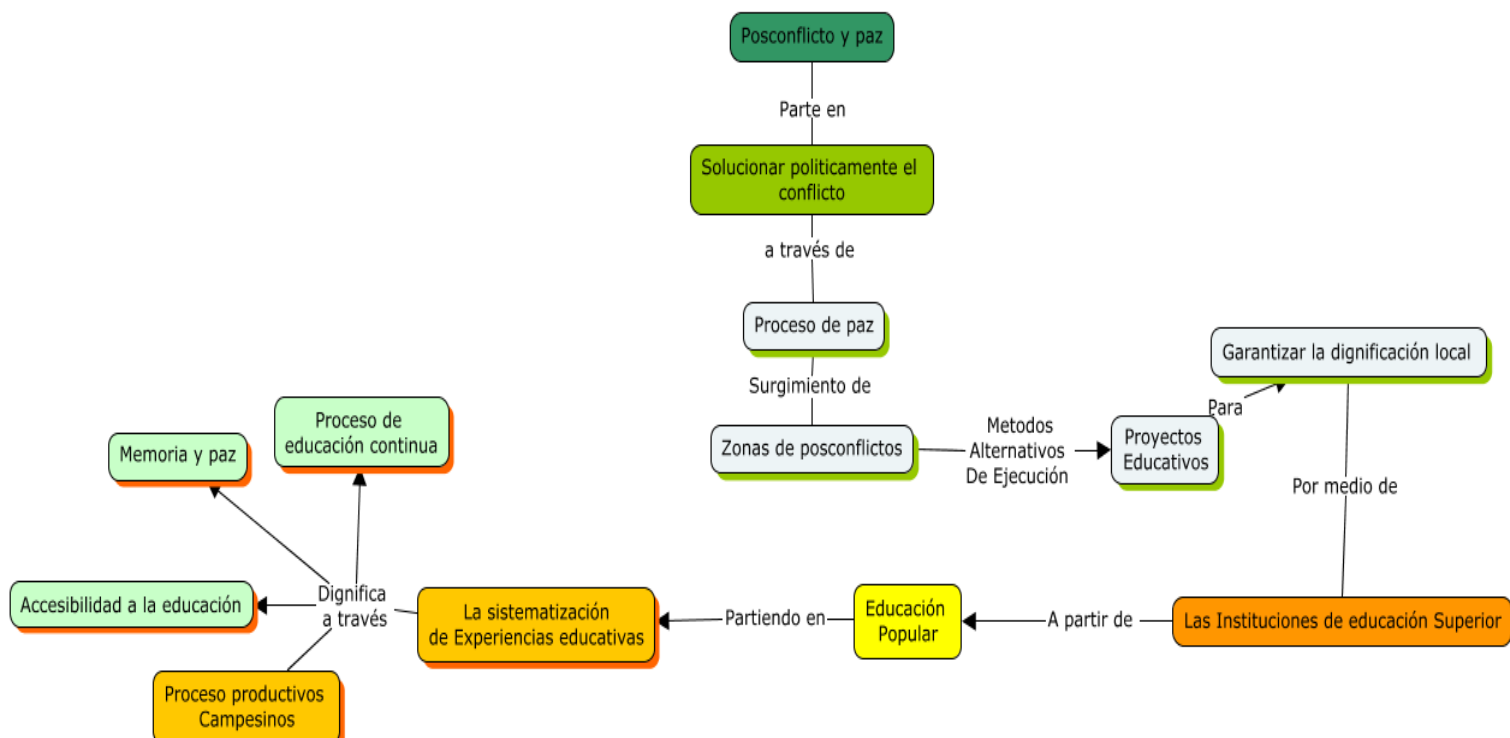


Ilustración 1 Mapa conceptual teórico de la sistematización de experiencias de la educación popular en zonas de posconflicto. Elaboración Propia

Historia del CROFB como contexto de pasantía, por

Cesar Zabala Archila

La presente pasantía se realizó en el Centro Regional Orlando Fals Borda (CROFB) de la Universidad de Cundinamarca en Fusagasugá. El CROFB es el centro de investigación de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Facultad de educación. La fundación del cuyo centro de investigación fue en el año 2007. Durante su proceso del CROFB los procesos educativos fueron anclados a modelos de IAP como también el ejercicio de la sistematización de experiencias educativas.

La historia del CROFB se ha centrado en el marco del desarrollo territorial en la Facultad de Educación, comprendiendo esta dinámica, se realizó una entrevista con el profesor y ex decano de la facultad de educación César Zabala, que nos da un panorama histórico del Centro:

[...] El Fals borda se ha centrado con la relación del territorio con una investigación comprometido de realizar y construir procesos. El centro se ha dado la idea de realizarlo en Fusagasugá que se vinculara con el departamento y que tuviese su dependencia y autonomía en el manejo de recursos. Por lo tanto, Carlos Perea fue clave, porque él estaba dirigiendo el programa y quería implementar el proyecto para poderlo conformar. En ese momento, aún yo no estaba de decano, sino estaba de vicerrector académico [...]

[...] Cuando Carlos Perea se fue del programa, él dejó los muebles de su casa para el Centro de Investigación, él siempre estuvo pendiente de esos procesos y fue clave en un momento para el desarrollo. Cuando se fue Carlos de la licenciatura, hemos pensado seguir con los procesos que ha tenido como coordinador. En esos momentos cuando Orlando, ha estado de visita a la Universidad, estaba muy enfermo, y los aportes han sido significantes, pero fue dando un desinterés efectivo que a muchos movimientos latinoamericanos desde el consejo mundial de iglesias hizo Orlando. Porque la razón conceptual de Orlando, en el acompañamiento y el apoyo financiero hizo muchas cosas en América Latina y la otra cosa, era la transparencia y la indudable posición que ayudaba a aportar [...]

[...] Para el centro de investigación, se han realizado tres cátedras, una es la de Orlando Fals para la licenciatura en ciencias sociales, la cátedra Germán Zabala en matemáticas y Carlos Federici en educación física. Estas tres cátedras anduvieron con mucha fuerza. Pero la cátedra de Orlando, fue fundamental para las proyecciones investigativas en este

territorio, toda la investigación histórica e investigación sobre el páramo fue en ese marco. Si se buscara, hay una serie de tesis que tienen que ver sobre la provincia del Sumapaz, en sus distintas dinámicas, que estuvieron en el marco de este proceso; por ejemplo, hay una tesis muy linda sobre una señora llamada Teresa Matis, que fue una mujer que resistió en la zona cafetera, en el Tolima precisa en Villa Rica. Pero no fue solamente esa tesis, también muchas que han tenido procesos de investigación y en ellas el centro ha tenido dos líneas, la primera hacia el proceso ambiental y el proceso social con caminos de integración en un encuentro de construcciones populares [...]

[...] Lo importante también del Orlando Fals, fue los procesos ambientales, por ejemplo cuatro que se obtuvo una financiación económica para comprender y realizar estudios proceso de los procesos en cuanto a la minería y las concesiones mineras y petróleo [...]

[...] La cátedra Germán Zabala, se centró en un núcleo de matemáticos puros con varios intercambios a través de congresos, en el marco de ese convenio con la universidad Antonio Nariño, porque en estos intercambios de conocimientos se ha optado de que las matemáticas no son simples ciencias receptoras de conocimientos, sino que en ella se comprenden los aspectos sociales y económicas del territorio. Fue una parte significativa para la formación de profesores de matemáticas a través de talleres y foros con 10 profesores de Bogotá y 120 estudiantes del programa y allí salían investigaciones interesantes que aportaban a la formación del programa de matemáticas [...]

[...] Respecto a la cátedra de Carlo Federici, nos han preguntado como un profesor de matemáticas encaja directamente con educación física y pues Carlo Federici ha articulado el pensamiento matemático con el movimiento, y desde ahí nos enfocamos en ese proceso del movimiento en donde el germen de los procesos en los congresos a través del

movimiento humano para el desarrollo de la educación física y la recreación habían estado en ese marco [...]

[...] Y todo esto se inicia en el marco de Orlando, y fue precisa en el pensamiento de Fals Borda con el libro de la historia de la doble costa, porque integrar el pensamiento occidental con el conocimiento planetario como lo hizo con ese biólogo-Mora, cuando habla se esa ciencia comprometida con los procesos. Y en ese caminar que rico en el proceso de Orlando y es cuando él habla de la Investigación Acción Participativa (IAP), en el sentido de integrar las diferencias de verdad para construir uno nuevo desde el proceso. Es el mismo Freire que habla de ese proceso de la educación liberadora es el escuchar; y ese escuchar que nos ha dado Orlando fue significativo para construir un mundo nuevo [...]

[...] Después de ese marco de la educación ambiental y los aportes realizados del centro de investigación, nace la idea de crear una especialización de educación ambiental, y allí nació una serie de números de revistas llamadas “revista suma+paz educación ambiental y desarrollo en el marco de la formación de la especialización y el centro de investigación Orlando Fals borda [...] (C. Zabala entrevista personal, 30 de octubre del 2023)

Proceso académico 2008-2013 del CROFB, Por Robinzon Piñeros Lizarazo

[...] Yo llego en el año 2008, recién llegado de Argentina en busca de trabajo, en ese momento cuando llegué a la Universidad, me pidieron que me enviaran la hoja de vida y me contactaran con el profesor Zabala, ahí empecé mi proceso de trabajo como docente por

fuera de Bogotá, ahí empecé a dar clases en electivas y hermenéutica de las ciencias sociales, y ahí es donde vi la primera generación de estudiantes graduados de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca y es de mucho apoyo para que esos estudiantes salieran. Ellos estaban en noveno semestre, y ahí tocaba ayudarlos; yo era profesor de cátedra; ya en segundo semestre estaba aún más tiempo en la universidad y ahí es donde empecé a mirar el Centro Orlando Fals Borda [...]

[...] Pues en mi impresión creí que era un lugar para dejar la maleta y adelantar con los planes de clase, pero en ese momento conocí a Gloria Restrepo quién era la responsable y con Carlos Perea con quién hacíamos unas reuniones allí, pues la oficina de la licenciatura era pequeña y podíamos varios realizar interacciones con el equipo que estábamos; era un espacio de reuniones [...]

[...] En un momento cuando me nombran profesor de tiempo completo; empieza la necesidad de impulsar el Fals Borda, aunque el centro ya había tenido una vida, pues en ese tiempo ya había ido el mismo Orlando Fals Borda a inaugurarlo, estaba también personas de pensamiento que estaban allí dando conferencias. Ese fue mi primer momento que llegué al Fals Borda, y pues me preguntaba si era un archivo, un lugar para las consultas de los estudiantes o un centro de documentación ¿Cómo sería eso? Allí, con tantas cosas que se habían hecho, Gloria y con Cesar, pues estaba allí estaba en el relato y pues desde ahí desde mi formación como sociólogo y segundo por mi admiración por Orlando Fals Borda, entonces será cómo organizarnos mejor. Pero el dilema era dar clases, por los licenciados que estaban saliendo o de buscar esa parte de la investigación de la universidad cuando no veía que no había convocatorias, pero más allá de la investigación era la extensión, porque con Orlando Fals Borda no era simplemente la investigación [...]

[...] Qué procesos yo veía era la continuidad, no era una agenda de la Universidad Surcolombiana, pero la apoyaba; es decir los proyectos que llevaba con Golconda, pues lo que significaba Cesar Zabala, German Zabala, pero además el trabajo que había hecho Gloria Restrepo, pero con ese vínculo en ese momento de los sesenta y setenta con el pensamiento crítico y emancipatorio, y ese fue el proceso que hacía Gloria en su lucha, el proceso que tuvo en el M-19 que en el momento le hicieron un atentado, pues era un momento de que estaban los profesores más antiguos, y nosotros los que éramos nuevo, teníamos que acomodarnos, pues mientras tanto teníamos que pensar en graduar a los estudiantes, en ese momento teníamos era eso y orientar el programa [...]

[...] Pues ya había entrado a la dirección del Centro de Investigación Orlando Fals Borda, y la idea era afiliarlo a CLACSO, si bien me puse a buscar sobre la lógica de lo que significaba CLACSO, la aceptación como afiliación empieza a tenerlo en el año 2012, y pues había tenido un proceso en el 2011. Para eso, al centro teníamos que haberle dado un orden, por ejemplo, organizar los libros que había dejado Gloria Restrepo, que ella había donado una parte, unos mapas pues a principio creí que era un centro de documentación [...]

[...] Anteriormente estaba allí, Cristina Sánchez, ella había dejado un poco adelantado algo del centro, y pues para mí la idea era proyectar, y proyectar si en ese momento la universidad no tenía plata, y pues eso significaba que nos tocaba hacer todo con las uñas, y pues con esa búsqueda de la afiliación a CLACSO lo que significó era realizar una búsqueda, de quién nos podría dar una carta de recomendación del centro para su afiliación y con eso era realizar una reseña de lo que era el centro y la universidad de Cundinamarca. Siempre hubo la necesidad de crearlo de manera formal, pero tocó crearlo informalmente, y

pues con esa aceptación le podíamos dar más fuerza al centro y ahí tocaba armar grupos de investigación, en ese momento había grupos, pero no estaban formalizados entonces se tocó realizar los grupos por Colciencias. Luego montamos los grupos donde estaba Eduardo Cardona, Diana Chaparro, Carlos Perea entre otros [...]

[...] Especialmente con Eduardo Cardona, el grupo de subjetividad, educación y cultura; como un primer momento, forma institucional. Esas formalizaciones se dan en el 2011, en el 2012 yo me acerco al profesor Cesar y le dije que necesitábamos buscar algo de dinero, para investigación, entonces fuimos a gobernación. Y pues desde la gobernación había una resistencia a la universidad, por el tema político, y la mayoría de convenios se hacía con agronomía, contaduría, e ingenierías y con el tema de educación no les prestaba interés, además como la universidad estaba más cerca a Bogotá, pues esas universidades se quedaban con asesorías, contratos especialmente Rosario y Externado, que ahí es donde no se podía tener una verdadera relación entre la universidad y el departamento [...]

[...] Ahí entre el año 2010- 2011 nos aprueban, precisamente estaban en ese año los Galán en el área de planeación, para el año 2012 empezamos a ejecutar un dinero, que además terminó siendo recogido por la interventora, porque con la desconfianza que ella tenía, no dejaba ver el proceso que llevábamos [...]

[...] Allí se hizo una planeación muy pequeña pues eran cincuenta millones de pesos y fue de unos cinco a ocho millones que nos habíamos dado para unas investigaciones, la idea era realizar un trabajo en el Quininí con algunos campesinos en Zona de Reserva Forestal, y con eso empezamos, la idea era realizarlo con un dinero corto, y pues la interventora fue viendo los avances con la comunidad, sin embargo pues el proceso se había retirado, pues por las relaciones entre la universidad y la gobernación. Entonces en ese momento, tocó

realizar el trabajo, el profesor Eduardo, el profesor Abelardo y otros siguieron con el proceso, pues tampoco era la idea dejarlos solos, y pues con el interés y bolsillo. Lo que llevó en realizar trabajos de investigación de los estudiantes para realizar sus tesis y demás. [...]

[...] Hacíamos salidas de campo, y ahí iba otro proyecto que lo hacíamos en la reserva del San Rafael por la Aguadita, ese también fue un proceso de aprendizaje, ese también yo lo había liderado, pues con ese macroproyecto de la gobernación que al final no sucedió, también con los campesinos en las zonas de reserva forestal por la zona 99, y hay veces que la comunidad no quiere, pues también con los procesos políticos, ahí estaba las FARC también [...]

[...] Ahí había un reconocimiento, pues la profesora Gloria en la especialización de educación ambiental, el profesor Cesar; había muchas cosas que se nombraban y pues había mucho contenido también. Empecé a ir a las reuniones de CLACSO en Bogotá y empecé a realizar la gestión internamente, realizar gestión dentro de la universidad, para pagar la inscripción, en ese momento eran 2000 dólares, y al final accedieron y tocó buscar firmas con la gente que nos ayudara y ahí empezamos a montar el Fals Borda. Ya en el 2012 con la conformación del Centro empezamos a participar para elegir a los sucesores de Emir Sader, y pues ahí entra Pablo Gentili y precisamente también con conocidos para saber qué era eso de ser CLACSO, pues hay empecé a entender de que se podía colocar los sellos de CLACSO, en los eventos, convocatorias y demás [...]

[...] En el año 2012 Nos metimos a una convocatoria de proyectos y ahí empezamos con Eduardo a escribir un proyecto que se llamaba juventudes del Sumapaz, ese proyecto apenas lo aprueban lo empezamos a ejecutar, sin embargo, hemos tenido dificultades en el

manejo de recursos, la primera es que yo era profesor ocasional y no podía obtener recursos, estaba el profesor Álvaro Cárdenas su posición como docente de planta, estaba en esos procesos y él se presentó de planta para así mismo poder sacar los recursos, eso fue entonces una ganancia y estaba el profesor Cesar para el manejo administrativo [...]

[...] A partir de allí, buscamos la categorización del grupo de subjetividad, educación y cultura que en esos momentos estábamos categorizados, y luego en una segunda convocatoria salimos categorizados como C en Colciencias y eso era un apoyo y uno aprendizajes que me ha dejado en el proceso, y la universidad lo necesitaba de eso [...]

[...] Luego empezamos a realizar con los estudiantes, precisamente los que estaban en el proceso trabajo de grado que en ese primer momento dentro del Fals Borda era una investigación financiada, había otro tipo de investigación que era formativa, que era articulado dentro del programa, y eso no ocurría con el Fals Borda y estaba también articulados con la semana de las Ciencias sociales donde se mostraban resultados y se lograba una articulación de líneas y una socialización de líneas [...]

[...] Pero no era solamente este proceso, había estudiantes que se articulaban hacia sus temas de interés, estaba el profesor Raúl que tenía estudiantes de historia, estudiantes que entraban a las líneas de antropología, filosofía en ese momento entró Madison había articulaciones en geografía otros a las pedagogías, y eran esos procesos que articulaban en el proceso [...]

[...] En el momento llega Yolima, ella estaba trabajando en Boyacá con trabajo de investigación en un páramo, que ahí en el momento que ingresa, pues entró también en la realización del proyecto el páramo con los jóvenes del Sumapaz cundinamarqués, que no

solo es páramo y es un debate que habíamos tenido con la profesora Marcela de geografía.

Realizamos la investigación e implicamos a realizar el libro [...]

[...] Yo salgo inmediatamente a Brasil y me comprometí en la realización del libro que ha terminado su proceso en el año 2014 y parte de la reflexión del profesor Eduardo y de los estudiantes, luego empezamos a buscar una editorial, la Universidad de Cundinamarca no tenía una editorial, y lo que hacemos es llenarlo de contenido y con el editor pues que le colocáramos el nombre de la universidad de Cundinamarca y el ISBN a mi nombre; tal vez fue una extralimitación por parte de mis funciones; pero sale el libro con el logo de la universidad, el logo CLACSO y el libro del centro de investigación. Tal vez no es el libro más citado, pero es la identidad que le genera al programa, al centro y pues a la Universidad (R. Piñeros entrevista personal, 13 de noviembre del 2023) [...]

Actualmente el CROFB tiene su dirección a cargo del profesor Omar Fabián Rivera Ruiz, en la cual el centro de investigación ha sido reconocido por sus aportes académicos por la Universidad de Cundinamarca. El Centro de investigación contienen dos grupos de investigación y 7 semilleros de investigación:

Tabla 1

Semilleros del Centro Regional Orlando Fals Borda

Grupo de investigación	Semillero	Docente líder
Grupo de estudios sobre identidades y	-Semillero de Historia de Cundinamarca	Richard Ducon

representaciones contemporáneas		
	Semillero de Identidades y representaciones sociales	Juan Diego Demera
Grupo de Educación Sociedad y territorio	-Semillero del Observatorio Socioambiental del Sumapaz (OSAS)	Marco René Rodríguez Ortiz
	Semillero Ernesto Guhl	Rodrigo Rubio Mendoza
	Semillero de Geografía Crítica y Cartografía Social (GEOCRÍTICA)	Cristian Abad Restrepo
	Acciones Pedagógicas Alternativas (APA)	Omar Fabián Rivera Ruiz
	Investigaciones de infancia, Juventud y Adolescencia (CEIJA)	Omar Fabián Rivera Ruiz
	Semillero de Un Camino Para Redescubrir La Pedagogía Y El Saber Pedagógico (PESAPE) Educamos Para La Vida	Sandra Maritza Tarazona Carrascal

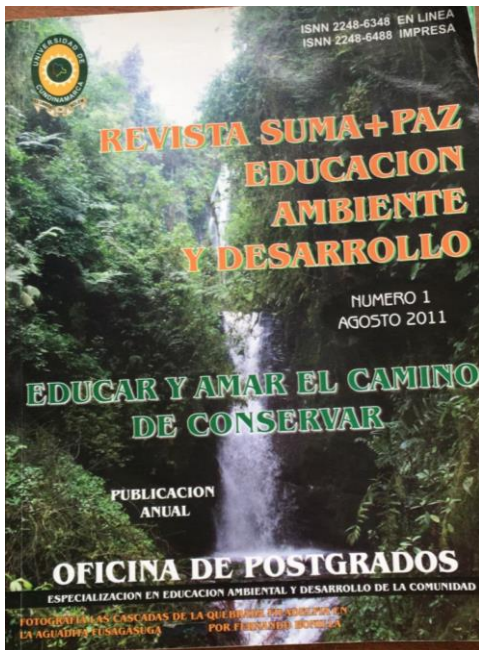


Ilustración 3 Fotografía de la Revista Suma+paz N°1

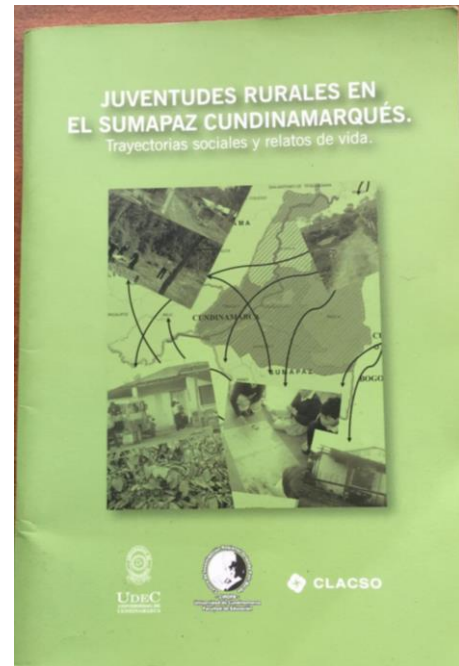


Ilustración 2 Fotografía del Libro El Sumapaz Cundinamarqués.

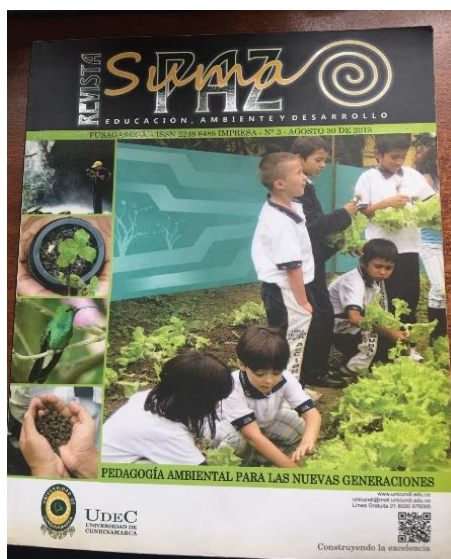


Ilustración 4 Fotografía de la Revista Suma+paz N°3

Proceso de pasantía

La pasantía ha tenido inicio el 9 de noviembre del 2022 en el CROFB y se ha elaborado un proceso de gestión en la ejecución del simposio sobre educación popular, ruralidad y paz con la Universidad Surcolombiana (USCO), Corporación Universitaria La Republicana y la Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano y Universidad de Cundinamarca (Adeca), como institución organizadora del evento.

El proceso de la pasantía ha tenido tres fases de la elaboración del evento y un adelanto abierto del CROFB con el ejercicio editorial que empezó desde el mes de septiembre con las revisiones y compilaciones de las memorias de divulgación científica del simposio:

La primera fase se basa en organización y gestión de espacios, recursos físicos y técnicos de la Universidad; de igual forma en la comunicación de los conferencistas y organizadores del simposio así mismo, la gestión desde la LCS para el envío de cartas a los conferencistas.

La segunda fase se basa en la creación de pieza publicitaria como también las reuniones semanales con organizadores y logística del evento; el proceso de creación de mesas de exposición que fueron divididas en I Educación Popular, II Educación Rural, III Posconflicto y paz.

La fase ha tenido un desarrollo de dos meses para el proceso de trabajo con los profesores de las IES en la estructura del evento, además para la realización cronológica del simposio; además para la recepción, lectura y aprobación de ponencias a través del modelo de inscripción en las mesas de exposición.

Tercera fase: Esta fase consiste en el proceso de aceptación de ponencias, la realización del cronograma final del simposio y la organización logística como también el proceso de certificación de asistentes y participantes del evento.

Fases de la pasantía

Tabla 2

Fase I de Pasantía

Fecha	Actividad	observaciones	Participantes
9/11/2022	Ingreso al CROFB		Omar Fabián Rivera
10/11/2022	Revisión de antecedentes de congresos, seminarios y simposios del CROFB		Omar Fabián Rivera y Álvaro Cárdenas
17/11/2022	Realización escrita y envío del documento de la idea del simposio.		Omar Fabián Rivera
23/11/2022	Revisión y aprobación del documento		

08/02/2023	Revisión del documento escrito formal y propuesta para docentes de la USCO, Politécnico y Corporación universitaria La república		Omar Fabián Rivera
09/02/2023	Aprobación del documento escrito y confirmación de los organizadores		Omar Fabián Rivera, Robinzon Piñeros (USCO), Lisad García, Álvaro Cárdenas.
15/02/2023	Contactos con los invitados para las conferencias magistrales y realización de las mesas de exposición del evento.		Omar Fabián Rivera

Nota: “Fase de planificación del evento” fuente: Elaboración propia

Fase II

Tabla 3

Fase II de Pasantía

Fecha	Actividad	Observaciones	Participantes
16/02/2023	Confirmación de invitados de las IES. Universidad del Tolima y Universidad Surcolombiana		Omar Fabián Rivera, Robinzon Piñeros (USCO)

2/03/2023	Confirmación de los conferencistas del evento. . Lola Cendales .Madisson Carmona .Andrés Caro		Omar Fabián Rivera
08/03/2023	Envío de cartas a los conferencistas		Omar Fabián Rivera
09/03/2023	Envío del documento para la formalización de la pieza publicitaria		Omar Fabián Rivera, Álvaro Cárdenas
17/03/2023	Reunión general de organizadores del simposio: Organización del espacio, confirmación de conferencistas y garantías para invitados.		Omar Fabián Rivera, Yanira Sánchez, Cristhian Bejarano, Álvaro Cárdenas, Richard Ducon Robinzon Piñeros(USCO), Lised García (POLI)
22/03/2023	Realización estructural de las mesas de exposición	Dentro de la reunión se ha propuesto realizar 3 mesas de exposición en la cual se dividen en Educación popular, educación Rural, y posconflicto y paz.	Omar Fabián Rivera

23/03/2023	Realización estructural de las mesas de exposición.	Dentro de la reunión se ha propuesto la fecha límite para la entrega de ponencias y el número de ponencias aceptadas; además la construcción de los objetivos de cada mesa.	Omar Fabián Rivera, Cristhian Bejarano
28/03/2023	Entrega de cronograma a los conferencistas y justificación del evento académico	Cada uno de los organizadores se ha contactado con los conferencistas para entregarles el plan de trabajo, el cronograma y la justificación del evento.	Omar Fabián Rivera, Cristhian bejarano, Richard Ducon.
29/03/2023	Realización de la rúbrica para la evaluación de ponencias según el criterio y objetivos de la mesa.		Omar Fabián rivera, Yanira Sánchez.
30/03/2023	Segunda reunión general de las universidades organizadoras del evento.	La reunión ha tenido como objetivo entregar cada uno de las responsabilidades de los profesores en el manejo de las	Omar Fabián Rivera, Yanira Sánchez, Robinzon Piñeros, Lised García y Cristhian Bejarano.

		mesas de exposición, además la entrega de la rúbrica	
12/04/2023	Preparatoria de logística para el evento.	En la reunión, se ha propuesto un comité de logística que está en la red de apoyo para el simposio; en la cual se ha integrado práctica educativa para la elaboración organizativo del evento.	Omar Fabián Rivera, Paula Andrea Bedoya, Zandra Tarazona.
14/04/2023	Reunión de logística del evento.	La reunión se ha expuesto las estrategias para la elaboración de una ruta logística, como entrada, alimentos y acompañamiento de los invitados.	Zandra Tarazona, Paula Andrea Bedoya y Omar Fabián rivera.
19/04/2023	Publicación del evento		Omar Fabián Rivera.

Nota: “Fase de la propuesta para el desarrollo del evento” Fuente: Elaboración propia.

Fase III Realización y ejecución del evento

Tabla4

Fase III de Pasantía

Fecha	Actividad	Observación	Participantes
03/05/2023	Gestión de sello CLACSO del evento		Omar Fabián Rivera
05/05/2023	Reunión general del evento.	La reunión ha tenido como objetivo en la preparación de recepción de ponencias y el uso de la rúbrica de evaluación en las mesas de exposición. Realización del cronograma oficial del simposio	Omar Fabián Rivera
09/05/2023	Recepción de ponencias e inscripciones de invitados al simposio.		Omar Fabián Rivera, Cristhian Bejarano y Robinson Piñeros (USCO)

10/05/2023 Al 20/05/2023	Proceso de evaluación de ponencias y realización de cartas de aceptación de ponencias.		Omar Fabián Rivera, Cristhian Bejarano y Robinzon Piñeros
11/05/2023	Reunión de logística del evento.		Omar Fabián Rivera, Zandra Tarazona y Paula Bedoya
23/05/2023	Publicación de cronograma oficial para el evento		Omar Fabián Rivera
25/05/2023	Apertura del evento		Comité de organización, comité logístico, comité de prácticas educativas.
01/06/2023	Realización de documentos para la ejecución de certificados.		Omar Fabián Rivera.

Nota: “Realización y ejecución del evento” Fuente: Elaboración propia.

Participantes del evento

Durante el proceso del evento se ha materializado las funciones de docentes y estudiantes en la organización categórica del simposio; por lo tanto, el evento fue organizado por (10) docentes de la licenciatura en Ciencias Sociales de carácter organizador (1) estudiante organizador y (22) estudiantes de apoyo.

las funciones que habían sido otorgados el mes de marzo del 2023 fueron provistas en tres categorías de funcionamiento: Organizador, moderadores de mesas y logística bajo una serie compromisos que dieron funcionamiento al evento.

Tabla 5

Organizadores y Roles del Evento

Participante	Rol en el evento	Universidad	Tareas
Yanira Rocío Sánchez Chaparro	Organizadora	Universidad de Cundinamarca	Maestra de ceremonia, logística y evaluadora de ponencias.
Luis Álvaro Cárdenas	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Logística.
Omar Fabián rivera	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Coordinador del evento
Marco rene Rodríguez	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Evaluador de la mesa en Educación rural
Felipe Bernal Andrés Bernal Sandoval	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Evaluador de la mesa de educación popular
Cristhian Manuel Bejarano amante	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Evaluador de la mesa de memoria y paz
Paula Andrea Bedoya	Organizadora	Universidad de Cundinamarca	Logística
Zandra Tarazona	Organizadora	Universidad de Cundinamarca	Logística
Cristian Abad Restrepo	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Evaluador de la mesa de educación rural
Juan Diego Demera	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Evaluador

Doris Lised García	Organizadora	Politécnico Grancolombiano	Conferencista, evaluadora de la mesa de memoria y paz
Robinson Piñeros Lizarazo	Organizador	Universidad Surcolombiana	Conferencista, evaluador de la mesa de memoria y paz
Nicolás Esteban Zamudio	Organizador	Universidad de Cundinamarca	Coordinador de evento y evaluador de ponencias

Nota: “Organizadores y roles del evento” Fuente: elaboración propia

Metodología

Los métodos de la pasantía son basadas en datos cualitativos y cuantitativos; el primero es centrados en herramientas de sistematización de experiencias educativas en la cual, se basa en recolectar información de las experiencias de las IES en los procesos académicos territoriales. Esta herramienta trata de categorizar los procesos de conferencistas y ponentes en el desarrollo de sus trabajos de práctica académica y profesional en sus territorios, desde la visión de distintos métodos pedagógicos con el fin de fortalecer los procesos académicos con las comunidades.

La herramienta metodológica se basa en la transcripción literal para el proceso de elaboración de la sistematización de experiencias, en ellas se recoge los puntos clave de los

ponentes organizados en una serie de artículos informales, donde se analiza y conceptualiza las discusiones centrales de las mesas.



Ilustración 5 Fotografía del Simposio Sobre Educación Popular, Ruralidad y Paz. Elaborada por Cristhian Rubiano.

Experiencias educativas en el proceso del evento.

El proceso de la pasantía en su tercera fase se ha centrado en la materialización del evento. Por lo tanto, el evento se ha realizado bajo dos características que se forman en la estructura de la sistematización de experiencias educativas, la primera es enfocada en la presentación de los conferencistas invitados, cada uno representa características distintas con el objetivo de comprender los fenómenos sociales rurales a través de la educación en Colombia:



Ilustración 6 Fotografía de la Conferencista Lised García del Politécnico Grancolombiano. elaborada por Cristhian Rubiano.

Cartografías para la paz: experiencias docentes y construcción de paz en los territorios:

Lised García Ortiz- Politécnico Grancolombiano

[...] El ejercicio de la cartografía para la paz ha sido un proceso que se ha tenido en la Universidad del politécnico Grancolombiano en una de las visitas que se han hecho en Pivijay Magdalena, donde conocí al estudiante del instituto Universitario; Jesús Carbonó con esa cartografía sentimental que me lleva a conocer un poco más la realidad de los estudiantes del politécnico. Esta idea es donde se realiza un trabajo para cartografías para la paz, con experiencias con docentes y construcción de paz

en sus territorios, con tres profesores de planta del instituto. En ello hemos realizado un rastreo de los estudiantes de la licenciatura a partir de una georreferenciación. Proponemos como programa y la escuela del politécnico Grancolombiano con la idea de ir a expediciones a los territorios. Comprendiendo de que somos una modalidad virtual, se puede acerca a la realidad de los y las estudiantes. [...]

[...] Cuando llegamos a los territorios, nos hemos encontrado estudiantes mujeres de 40 a 45 años que son maestras en el territorio. Muchas de ellas son desplazadas por el conflicto armado, teniendo unas trayectorias significativas en la construcción de paz en los territorios. Hemos realizado esa georreferenciación en Antioquia, santanderes y Valle del Cauca, pero llegó la Pandemia. Sin embargo, seguimos trabajando; armamos a partir del proyecto cartografías para la paz como semillero, siendo el primero de carácter virtual. Hemos visto que el panorama de visitas cambia. [...]

[...] Esta es una cita de uno de los estudiantes de allá “Dedicado a los campesinos del mundo, los legítimos profesores los que enseñan sin títulos, ni pupitres ni malicias académicas esto era una dedicatoria de uno de nuestros estudiantes hacían en una de sus investigaciones, ese fue una de las experiencias más rurales, en el territorio, y conocer la diversidad propia del país [...]

[...] Hay dos investigaciones, en este momento tres que empieza hablar de los procesos y el significado de la docencia rural, una de ellas se hizo con la fundación compartir, que señala un poco con la Comisión Para la Enseña de la Historia, en ese ejercicio docente, queda disperso en diversas instituciones escolares. Porque en ese informe vigente porque mostraba en últimas, que los profesores rurales eran

normalistas. Había un desfase entre la formación de los licenciados en las ciudades, mientras en lo rural llegaban profesores bachilleres y normalistas [...]

[...] En ese informe de la Comisión Para la enseñanza para la historia, discute que esa era una de las situaciones, por la que la historia no llega a la escuela. Es una mirada que correspondería tanto con lo que sucede realmente en el territorio.

Después viene el último informe presentado por la Comisión de la Verdad y ahí ese informe de la ruralidad dice que los profesores de las zonas rurales son mal pagos, no hay derechos laborales, trabajan con las uñas y que básicamente son ellos los que se inventan la escuela en muchos lugares de este país; son ellos los que hacen la escuela. Así como aquí ha habido conflicto armado, paramilitarismo e insurgencia; toda la tragedia nacional, los profesores en muchas zonas del país son gestores, con esto mismo de estar en el aula como constructores del tejido social y de paz, no de la paz del silenciamiento, no la paz de hacer crítica, ni tampoco la paz de desconocer la desigualdad social sino precisamente estar en esa adversidad y enfrentar las dificultades que tiene para enseñar [...]

[...] Luego de salir informe de la Comisión de la Verdad, la Escuela Nacional Sindical, donde indica que los profesores es uno los sujetos más perseguidos del conflicto armado principalmente por el paramilitarismo. También claro de la insurgencia por eso se hablaba de escuela y territorio de paz, porque efectivamente, la escuela se convertía en el lugar de ataque, para refugiarse y para perseguir al enemigo, la escuela se convertía en blanco mismo de la guerra. [...]

[...] En el informe de la Comisión Para la Enseñanza de la historia, donde se hablan 28 sesiones de trabajo, recogiendo lo que estoy diciendo, sobre el nivel de

escolaridad de los profesores, si eran profesionales que enseñaban en Ciencias Sociales ahí es donde empieza la discusión del porqué los profesores rurales tienen aula multigrado, sobre la extra edad; cuando la escuela rural debiera pensarse de otra manera, porque de las edades es más de las ciudades y en el tema de clasificaciones deberíamos pensarnos un poco problematizarlas [...]

[...] ¿Qué sentido es formarse como docente en Colombia? Formar en Ciencias Sociales que somos alejados de las licenciaturas con las artes; las ciencias sociales se aprenden por añadidura, que los derechos humanos le dan presentadoras y actrices, cosas básicas que cualquier persona las puede hablar. Por el cual hay que formar un pensamiento social, que sea crítico, que investiga, donde reconoce realidades, y qué vigencia tendría la licenciatura, que me han encomendado un poco en dirigir [...]

[...] Sale el tema de las memorias de los docentes, colectiva, memoria histórica, esto es algo que apareció, la categoría del territorio como la realidad de los estudiantes, y como se ha llevado desde la Universidad de Cundinamarca problematizar el tema de currículo. Porque la escuela es el escenario en disputa de lo que se enseña, de lo que manda el ministerio, lo que entienden los maestros y de las prácticas emergente ese fue la apuesta [...]

[...] La metodología, se hizo cartografía social y pedagógica en ese proceso que estuvieron acompañando los tres profesores del programa. Se llegó al territorio, se les preguntó a los docentes sobre sus trayectorias a través de entrevistas. Luego que se plasma en un mapa cómo había sido esa trayectoria un poco para que ellos también entendieran que esas experiencias tenían nombre de lugar que se había

consignado en alguna manera, una particularidad de esa experiencia pedagógica
[...]

[...] Se hizo ese proceso en el que andamos de la sistematización de experiencias de paz, se hicieron alrededor de 100 entrevistas a profesores. También cartografía corporal con los estudiantes, el enfoque de la catedra le dé ver a los profesores de cómo se debe hacer desde la práctica para ver si está implementando, entonces se realizaba la cartografía corporal con familias en una escuela de familias con los estudiantes [...]

[...] Empiezan las experiencias en el Tolima, habíamos estado en el colegio Camila Molano, y en el colegio Arturo Tejada Jaramillo, dos estudiantes allí, y varios profesores que estaban en el Tolima. Ahí también estuvimos en Planadas haciendo recorrido en territorio y allí fue evidente esa relación entre victimización de los profesores y cómo en ese medio de esa persecución donde en ese momento había construidos sus prácticas pedagógicas, es decir, resistir en el territorio eran un ejercicio que hacían las maestras, y cómo les decía cuando yo llego y me encuentro una Arelys que es una mujer de 55 años con toda su experiencia pedagógica para enseñarle a uno para mí fue bastante enriquecedor [...]

[...] También habíamos estado en Antioquia en Aquitania en la sede Guayabo, en un colegio en cerca de Medellín, trabajando con docentes y ellos se sentían un poco ajenos al conflicto, como que el conflicto era de la ruralidad y por lo tanto ese no era problema nuestro decían [...]

[...] Cuando se habla de la catedra, de la ciudadanía, como las instituciones y los profesos a veces pensamos que el problema es que existe es el conflicto cuando no

es así. Existe el conflicto porque somos diversos y hay que abordar el conflicto en la escuela. Entonces como no les correspondía a ellos, pues eran incapaces de identificar qué tipo de conflictos tenía en su escuela; cuáles eran los conflictos y cómo leer esa situación [...]

[...] Cuando llegamos al Valle del Cauca hay una movilización de profesores, demandando y dejando una constante con el problema del PAE, la infraestructura de los colegios, no había como volver después de la pandemia y, sin embargo, el Ministerio de Educación, exigió que los estudiantes y profesores volvieran al aula. Las instituciones se estaban cayendo. Aquí las experiencias con los estudiantes de bachillerato del tema de cartografía corporal [...]

[...] Fuimos a Cartagena en zonas bastantes complejas, un colegio particular se llamaba Camilo Torres, nadie sabía por qué, haciendo la entrevista con los profesores empiezan a dar memoria y dicen que acá fue una zona de la ANUC «Asociación Nacional de Usuarios Campesinos» que se vino desplazada que habían llegado hasta Cartagena en el barrio llevaban 40 a 50 años y ahí es donde se dan cuenta del nombre del cura Camilo Torres y cómo resignifican eso hoy, que el colegio era producto de las luchas por el ladrillo, que los profesores iban, construían instituciones, realizando bazares y que cada uno llevara un ladrillo esa fue la historia particular en Cartagena [...]

[...] Estuvimos en Magdalena, habíamos estado en un colegio en Pivijay; Jesús Carbonó que lo había conocido el colegio. Todo el pueblo declarado víctima del conflicto armado, violencia paramilitar, se fue la mitad del pueblo que se desplazó a Venezuela; los únicos que se quedaron frenearon fueron los profesores que se

quedaron a atender a los niños. Todos salieron corriendo por una masacre paramilitar, mataron a un profesor y ellos se quedaron diciendo “piensen que ustedes no pueden dejar sin colegio a los niños, es decir no todas las familias se van a desplazar” entonces fue una parte fundamental para que no se siguieron metiendo con ellos [...]

[...] Una parte en la Guajira, que es la diversidad cultural; tenemos muchos estudiantes de comunidades étnicas, tenemos dos Mamos de la Sierra Nevada, con Jessica Puchaina y lo que yo había señalado alguna oportunidad, las mujeres en la ruralidad; contada por ellas mismas; por ejemplo, en comunidad Wayuú pues todo el papel de la mujer, estudiar, salir de la casa pues no era preciso porque era bastante de la idea del hombre con la autoridad masculina. Las mujeres estudiaban para ser maestras porque eran sus luchas para salir del hogar, para demostrar que ellas podían ser profesionales y Jessica Puchaina en particular donde su hermana era también maestra de 21 años; que ellas con su salario habían construido la escuela, porque si no había un lugar para que los niños fueran a estudiar el gobierno no les permitía abrir la sede, pues ellas haciendo rifas, poniendo parte de su salario, sacando prestamos, habían construido estas estructuras de la escuela [...]

[...] Conclusiones, las dinámicas sobre el territorio escapan de las visiones academicistas que tienen las universidades a veces sobre los problemas de los lugares en conflicto y las escuelas. Las brechas de lo rural y lo urbano frente al derecho a la educación. Conflictividades sociales variadas como señalo una situación de pobreza otras de conflicto armado violento que enfrentan los docentes en su cotidianidad que se convierte en conocimiento situado, posiblemente de ser

reflexionado, estudiado y enseñado. Construimos unas líneas de investigación al interior del programa y las conjunciones, insisto con algo que arranqué, el docente como sujeto de saber pedagógico y agente del desarrollo social y comunitario [...]



Ilustración 7
Fotografía del conferencista Robinzon Piñeros de la Universidad Surcolombiana. Elaborada por Cristhian Rubiano.

Aportes para la comprensión del proceso de reincorporación como movimiento socioterritorial en la ruralidad colombiana:

Robinzon Piñeros Lizarazaro- Universidad Surcolombiana

[...] Cuando llegué al Huila, hace un poco más de cuatro años, empezamos a trabajar con una compañera el tema de la reincorporación, especialmente de mujeres en el ETCR «Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación» de la Montañita. Yo participo en una investigación con un ingreso un poco cuestionador

porque yo no estaba tan metido en el tema y también el proyecto tenía un enfoque feminista [...]

[...] Ahí quise entender la dinámica del sur del país, la cual yo no conocía, sin embargo, pensar el sur más allá de mi ciudad, Bogotá; empezó desde Fusagasugá un poco más hacia el sur. Entonces entender la reincorporación, ha implicado ese acompañamiento con la profesora Stephanie que lo hemos trabajado a lo largo de estos tres años. La profesora ha tenido más un acercamiento con las mujeres que trabajaban en los ETCR's, sin embargo, yo me he preguntado por qué en el Huila no hay ETCR, y desde los cursos que yo oriento nos hemos dado cuenta que en el Huila hay una negación del conflicto armado; pero no se ha podido negar la importancia como eje estratégico y proyección del conflicto armado [...]

[...] Primero quiero dar la definición que se toma en la Agencia para la reincorporación y Normalización (ARN), de quiénes son los reincorporados (Retomemos algo ahí) Reintegrados y reincorporados todos estos de los diferentes procesos de desmovilización y desarme en los últimos de 18 años. La ARN, empezó con el gobierno de Álvaro Uribe con el proceso de desmovilización de los paramilitares; y la guerrilla en el acuerdo del 2016 [...]

[...]Entonces lo que empezamos a encontrar en las investigaciones sobre los temas de los territorios y las territorialidades de los excombatientes que es la apuesta desde el 2016 por una reincorporación colectiva o comunitaria como inicialmente lo llamaron en el partido FARC. Entonces qué era eso de reincorporación comunitaria en tanto diferentes inserciones anteriores donde lo que se buscaba era capacitación, subsidio y de manera individual, retomar a donde el sujeto quisiera

estar. Allí, se hablaba entonces de algo comunitario, algo colectivo. Desde esa mirada no es una definición de arriba para abajo, recordemos que en los mecanismos de verificación y seguimiento está el civil, donde va a participar el partido FARC, después Comunes ya que participan en diferentes líneas que se han dividido y por lo tanto se vuelve una decisión consensuada de lo que fue en ese entonces el proceso [...]

[...] Si miramos bien el proceso de reincorporación, vemos dentro de esos sujetos que llamamos reincorporados están acreditados en 2022 hay 14000 y ha sido un proceso paulatino, y se sigue preguntando porque el crecimiento por el ARN, ahí aparece todo el proceso que fue el primero el censo de excombatientes y frentes que estaban allí, pero también que estaban en el proceso con los milicianos. Aparece el primer eje territorial de los excombatientes, los ETCR y empezamos a ver como desde el 2018 más o menos desde el 2017 se empiezan a consolidar esos territorios. Y se empieza a evidenciar un fracaso para algunos sectores políticos. Sin embargo, pensarse la permanencia de esos espacios que eran transitorios y significativos, aunque podemos ver el aumento de beneficiarios con *proyectos productivos* y allí viene otra pregunta ¿Hacia dónde van orientados esos proyectos productivos? Muchos de ellos, ubicado en áreas rurales y otros tantos en áreas urbanas no solamente en áreas rurales sino en ciudades intermedias y municipios de cabecera [...]

[...] Veamos después como se le da, esa categoría de excombatiente después del acuerdo de paz, aquí por ejemplo se pueden evidenciar algunas fotos de El

Espectador y en el New York Times sobre la última marcha de las FARC, así también lo nombró Alfredo Molano y eso también implicaba la marcha en una loma donde se le llamaba lugares transitorios. Y ahí empieza ese juego de territorios transitorios a territorios permanentes, ahí aparecen esos territorios de reincorporación, pero esos territorios tienen diferentes territorialidades, porque si miramos en términos cuantitativos el ETCR tendría menos de la cuarta parte de los excombatientes ¿Del resto qué pasó? Y lo se puede expresar lo que dijo la profe Olga de *los nadie* y ahí se puede presentar sobre esos diez mil o nueve mil excombatientes que están allí [...]



Ilustración 8 Fotografía del conferencista Andrés Caro de la Universidad Pedagógica. Elaborada por Cristhian Rubiano.

Algunos desafíos sobre la historia regional:

Andrés Caro Peralta- Universidad Pedagógica Nacional

[...] La ponencia trata de reflexionar dos elementos alrededor de mi trayectoria laboral como profesor de Historia de Colombia alrededor de las Ciencias sociales en el momento que he trabajado en la Universidad de Cundinamarca, el Politécnico Gran Colombiano en la licenciatura en Ciencias Sociales y actualmente laboro en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Esta trayectoria que ha permitido reflexionar sobre algunas dimensiones de lo que significa la historia regional y por otro lado tiene que ver con algunas reflexiones teóricas e historiográficas de mis proyectos de investigación que se dirija en el doctorado de historia de la Universidad de los Andes teniendo que ver sobre la historia transnacional y la historia conectada [...]

[...] En la presentación tiene que ver de cómo la historia regional en estos momentos está en el centro del debate o si la podemos reposicionar dentro de los debates recientes de algunos informes se han mencionado; por un lado, el informe de la comisión para la enseñanza de la historia o el informe de la comisión de la verdad. Es decir, la historia regional tiene un lugar dentro estos debates y además de esto considero que la historia regional vista desde las tradiciones historiográficas, vistas desde el debate disciplinar, también podrían estar asociadas, vinculadas potenciarse a partir de las reflexiones que sugieren tradiciones mucho más contemporáneas que tienen que ver con la historia transnacional y la historia

conectada. Esto conlleva una hipótesis central como perspectiva de análisis de la historia transnacional y la historia conectada constituye una vuelta de tuerca de los debates sobre la historia regional. Estos enfoques pueden proyectar ejemplos ya advertidos por la misma historia regional y podrían prevenir sobre una interpretación de la historia encerrada en los confines de la nación [...]

[...] Iremos por lo tanto a unos elementos básicos de lo que significa la historia regional, situándonos al menos para poder entender unas claves específicas para tener un lenguaje común y comprender luego unos elementos más concretos del debate alrededor de la comisión de la enseñanza de la historia las historia regional en un enfoque historiográfico breve de distintas tradiciones, es decir esto no es una apuesta exclusivamente de la historiografía historia como disciplina, sino también que la definición de lo regional está recuperada de los enfoques de la economía, la geografía y la antropología. Esto es importante señalarlo porque muchos de los problemas construyen la escenografía la historia como disciplina, la historiografía están articulados a distintas tradiciones de las ciencias sociales; es decir, muchos de los problemas que construyen los historiadores como profesionales que investigan el pasado tiene que ver usualmente con préstamos que hacen otras disciplinas para pensar el pasado [...]

[...] Este caso, la región, lo regional local tiene que ver con las reflexiones a las que apenas la historia a partir de préstamos en términos teóricos, esa es la primera precisión que hay hacer. por otro lado, es importante indicar que no significa la

historia regional, lo primero que advierte estas tradiciones historiográficas es que hay que superar la tautología lo que significa que la historia regional explica la región, explica lo local y la localidad; ahí está la tautología. Los que sugieren ellos, es más allá de esa definición obvia que lo podemos interpretar el pasado a partir de una apuesta de lo regional [...]

[...] Estos enfoques historiográficos provienen de un segundo problema y es que a veces hacer historia regional es confirmar los procesos más generales que se dan en el Estado o los fenómenos más generales que se dan en el país. Algunas de estas discusiones en términos de elecciones regionales se sintetizan en el documento del informe de la comisión asesora de la historia que se llama la enseñanza de la historia de Colombia ajustes posibles urgentes para la consolidación de una ciudadanía, activa democrática en paz. Con la creación de la ley 1874 de diciembre del 2017 y en ese momento cuando se creó la comisión, participaban los departamentos de historia, las facultades de educación y también hubo algunos consejeros que hacían parte de los movimientos sociales como los movimientos indígenas, las comunidades afrodescendientes raizales y palanqueras del país que al momento de la creación del documento fue entregado al ministerio de educación el año pasado en la ciudad de Cartagena en el marco del congreso Nacional de historia en Cartagena.

[...] Partiendo de ahí, por qué el documento es un momento del debate historiográfico, el documento reconoce las trayectorias de las licenciaturas en ciencias Sociales como un escenario de producción de conocimiento histórico.

Porque desde las perspectivas de algunos historiadores localizados en la Universidad Nacional de Colombia señalaban que por mucho tiempo se dejó de enseñar historia por culpa de los licenciados y las personas que se dedicaban a formar licenciados en Ciencias Sociales en el país. En esa tendencia estaba relacionada fundamentalmente que los licenciados en Ciencias Sociales no conocían las dimensiones y las discusiones en términos disciplinares en la forma como se construye el conocimiento histórico y la manera como se interpreta las fuentes en términos muy esquemáticos nuevamente parte de este debate [...]

[...] El documento también constituye un reconocimiento por parte de los departamentos de historia de cada país, de que las licenciaturas en Ciencias sociales habían tenido un lugar en específico en las últimas décadas alrededor de la reflexión historiográfica y del conocimiento histórico y también un lugar específico en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales escolares. Aquí también hay un enfoque de la historia interseccional que reconoce distintas tradiciones, si uno lee el documento puede encontrar la historia de género, la historia social y la historia económica. Pero aquí es donde yo considero que hay un problema, una atención, hay un excesivo énfasis en la historia presente o en el régimen de temporalidad presentista y cuál es el problema de esto y es que en muchas alusiones que hacen de esta historia interseccional, que significa reconocer distintas formas de acercarse al pasado, existen distintos sujetos que constituyen el pasado, existen distintos agentes del pasado al reconocer esto se constituye la historia más democrática [...]

[...] El problema se disuelve con el excesivo presentismo, lleva a las ilustraciones de los fenómenos de la Historia Nacional se reduzca a la historia del conflicto

armado de la violencia. Evidentemente, como lo han advertido los colegas que precedieron la palabra, pues hay una necesidad de reconstruir la dinámica del conflicto armado en la región, pero nosotros podríamos decir que es el único lado de la historia del país, podríamos decir que es el único componente central que sería de interés por parte de los historiadores o por parte de las personas que se encargan de enseñar la historia. Entonces este excesivo presentismo, pues es un punto ciego dentro de este informe de la comisión, porque además se incorpora en la narrativa tradicional, que la historia de Colombia, casi en el proceso de la independencia es una interesante espiral de violencia, hasta el punto contemporáneo, o sea la historiografía profesional, estuvimos sobre la historia del siglo XX han demostrado que la historia de Colombia va más allá del conflicto, y que precisamente esta idea que el conflicto como un espiral, que caracteriza incluso nuestra cultura política, problemática [...]

[...] Este documento también como un enfoque que reiteradamente está hablando del territorio, está hablando reiteradamente de la historia regional y lo local. Muchas de sus afirmaciones están salpicadas a este lenguaje, desde este enfoque uno podría decir que este documento, construido por la Comisión para la Enseñanza de la historia, planteó una propuesta dentro del debate historiográfico de la historia regional. Aquí les traigo dos referencias rápidas, sobre lo que ellos plantean sobre la historia regional y cómo entonces lo definen, la primera cita es una definición más de corte teórico, particularmente este capítulo que se le denomina, historia, regiones, territorios y localidades; es bien explicativo en la lógica del país. “La enseñanza de la historia del contexto escolar, puede agenciarse en el plano territorial, anclado en

las regiones, provincias y localidades, lo que contribuiría a potenciar, nuevas significaciones de lo comunitario, popular t ambiental, en este sentido desde la oralidad y la memoria, desde la creación de las narrativas socioculturales, a partir de saberes lunarios, desde la formación de identidad como región” [...]

[...] Además la convocatoria de este evento, tiene que ver con un enfoque regional, pero aquí se advierten dentro de estas primeras definiciones, se trata de concebir la historia regional, como un proceso de definición de la región a partir de las tradicionales divisiones que se han construido el

Estado Nacional. Es decir, pensar lo regional exclusivamente está anclado a las divisiones administrativas, jurídico administrativas que tiene el país. Si bien el escrito, de los comisionados es interesante, pues podríamos advertir este límite, o al menos fijar una prevención [...]

[...] La segunda, es una apuesta pedagógica, este documento si ustedes lo revisan rápidamente, tiene un balance, sobre las discusiones historiográficas, la enseñanza de la historia del país, también tiene recomendaciones en términos de la didáctica de la historia, y una recomendación en términos de la evaluación, y otras características que hay que revisar de manera más detenida. Pero en esta segunda cita, ellos advierten una perspectiva de tipo didáctica entonces “un país tan diverso y complejo como el nuestro, requiere mirarse y desarrollarse desde la comprensión de los distintos procesos y por lo menos históricos, evidentes en el tiempo presente, lo enfoques regionales y territoriales son una aproximación; aparentemente distante de la mirada centralista tradicional" Entonces citando este documento, porque habíamos dicho, la historia regional, trata de problematizar las historias, que se han

dado exclusivamente en la historia Estado Nacional [...]

[...] Desde esas dos perspectivas, como entrar en debate que sugieren ellos, se trata de que yo haga una lectura matizada, del documento porque en sí misma, el documento sienta las bases de un debate, e incluso hablando a partir de la historia conectada [...]



Ilustración 9 Fotografía del conferencista Madisson Carmona de la Universidad Pedagógica. Elaborada por Cristhian Rubiano

Reflexiones teóricas en la enseñanza de la geografía para comprender la alienación

socioespacial regional: Madisson Yojan Carmona- Universidad pedagógica Nacional

[...] Fusagasugá está en un proceso de renovación territorial; en el consejo de Fusagasugá, por ejemplo, se radicó la reforma del Plan de Ordenamiento. Ese proceso hace diez años fue un proceso fallido, finalmente no prosperó y ahora puede llevarse a cabo, lo cual quiere decir que Fusagasugá tiene un desfase en las dinámicas de ordenamiento territorial. Esas lógicas de Ordenamiento Territorial, también nos hablaban de la necesidad de saber lo que ocurre en Fusagasugá, en relación con un entorno regional, con un entorno nacional, mucho más amplio, no se puede entender que hay una clave analítica muy importante centrada en la escala, por ejemplo lo que sucede en Fusagasugá, sin leer los mercados de trabajo, sin ver las transformaciones en las dinámicas poblacionales, y sin leer las transformaciones en las lógicas de estructuración regional en el país [...]

[...] Es que en Fusagasugá se convierte en una ciudad receptora de un segmento importante de población de personas que han logrado jubilarse y que buscan huir de Bogotá, pero no irse tan lejos de Bogotá. A eso se le articula por ejemplo lo que ha permitido la construcción de la doble calzada que precisamente tiene cerca de diez años, y cómo en el plan de ordenamiento territorial, de hace diez años en esa reformulación se buscaba, por ejemplo, que con dineros públicos se invirtieran en infraestructura, que permitiera recibir esta población. Porque se sostenía que se iba a permitir dinamizar la economía del municipio. Uno de los elementos más

importantes, era que ahora si se puede construir un hospital geriátrico en Fusagasugá, para esa población que llegaba de Bogotá, pero no para la población que vivía en el municipio en ese momento [...]

[...] En ese momento se empieza a tener unos acercamientos metodológicos y acercamientos teóricos con la lectura de estas ciudades intermedias, porque se revela algo muy importante en las ciudades intermedias que hacen parten de resultados de esta reflexión. Por ejemplo, hay que leer el papel de las élites políticas, locales y regionales, en el rumbo y el destino socio territorial que toman estas ciudades. No es lo mismo que ocurre en una ciudad como Bogotá, donde tenemos unas élites económicas de carácter transnacional, que fácilmente pueden hacer inversiones en otros lugares del país, en América Latina y en el mundo; que leer el papel de aquellas familias que se han vinculado con los consejos municipales, que se han vinculado con diferentes alcaldías municipales, y que por el papel y la magnitud que toman con el capital el rumbo de estas ciudades. En el caso de Fusagasugá un caso muy importante, no podemos desprender el municipio una figura como la de Leonor Serrano de Camargo, tampoco podemos entender lo que ocurre en una ciudad como Santa Marta sin la figura de los Vives, de los Dávilas, ni tampoco como Barranquilla sin la figura de los Char, y así, uno se ve los diferentes entornos de las ciudades intermedias del país, identificando una serie de élites políticas y locales, que si bien para nosotros ellos tienen dinero, su capacidad y magnitud de capital les permite moverse en un entorno local, regional o incluso nacional un tanto más acotado pero no pueden hacer un salto a las dinámicas de circulación del capital de carácter transnacional [...]

[...] Son élites políticas y económicas que tienen dinero pero no tanto como Luis Carlos Sarmiento o Gilinski. Sin desconocer que las familias como los Gilinski y en el sindicato antioqueño, también tienen un importante peso de carácter local, pero digamos que los ámbitos que circulan esos capitales definen en gran medida lo que ocurre en las dinámicas del Ordenamiento territorial en esta ciudad [...]

[...] De allí entonces estas reflexiones se emergen de las salidas de campo y es ahí que aparece un segundo ámbito, y es en cómo las salidas de campo aparecen estos elementos de análisis, que se revelan la importancia de mantener las salidas de campo, porque lo más importante por ejemplo que más allá de la justificación es la socialización de los resultados de las salidas de campo de tal forma que hagan visible, lo que allí se realiza y de tal forma le sea muy difícil a las administraciones universitarias, restringir los espacios de salidas de campo, porque entre otras cosas; por ejemplo, gran parte de las salidas de campo, hacen parte de estas condiciones de acreditación que le permiten a las universidades mostrar estos resultados, en el caso de las licenciaturas en Ciencias Sociales que funcionan en las modalidades de presencialidad. Y es cómo decirles a las administraciones que, si no fuese por las salidas de campo, no habría las condiciones para que estas licenciaturas continúen existiendo [...]

[...] Entonces desde esas mismas salidas de campo se generan elementos conceptuales, metodológicos y analíticos, pero también se acompañan una serie de

reflexiones urbanas en los diferentes entornos que se participa. Allí entonces, paso a un segundo asunto y es un poco el motivo que se haya convidado la experiencia que hemos desarrollado con un grupo de estudiantes y colegas en la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, con el semillero de investigación de Problemas Urbanos Contemporáneos, y es través de este semillero de investigación permite articular estas reflexiones de carácter teórico, metodológico conceptual con unos ejercicios de trabajo comunitario que han contribuido a enriquecer tanto los diferentes escenarios de trabajo comunitario, como nuestras reflexiones [...]

[...] En primer lugar aparece un asunto y es la reflexión teórico conceptual. Y es necesario observar y entender en su justa medida el desdén que hay en los diferentes espacios de trabajo académico particularmente en las licenciaturas sobre las reflexiones teóricas. Cuando uno habla en las licenciaturas sobre lo teórico, pareciera que uno se estuviese refiriendo de un universo supremamente distante y alejado, y esto llega a dichos muy sencillos como ¡no nos hablen, queremos son soluciones! ¡no nos hable de teoría, queremos es acciones! y curiosamente eso termina emparentándose con las perspectivas de trabajos más conservadoras, porque fíjense que allí es un asunto de ligazón, cuando por ejemplo se amenaza los programas de formación como también los diferentes espacios de las ciencias sociales o las humanidades, se hacen también desde la perspectiva pongámosle de la derecha con el mismo argumento, es que son reflexiones que no llevan a ningún asunto práctico [...]

[...] entonces se sugiere de entrada que lo teórico, está distante o alejado de las realidades y ocurre que las reflexiones teóricas y conceptuales se hacen en este mundo, se hacen con personas que participamos y participan de este mundo que precisa tener un ojo en las dinámicas socioespaciales en este caso, para poder generar desde allí una serie de elementos conceptuales que nos permitan leer, releer y repensar realidades urbanas o regionales cada vez más amplias [...]

[...] La importancia de pensar estas discusiones de carácter teórico se revelan en la llave de los DBA “Derechos Básicos de Aprendizaje” en el grado entre quinto y sexto aparecen uno de los ámbitos de la enseñanza de las ciencias sociales, la teoría de la deriva continental en el siglo XXI. La deriva continental, ¿cómo así? entonces no había necesidad de hacer una revisión teórica juiciosa para entender, que la teoría de la deriva continental fue incorporada en términos analíticos a una perspectiva más amplia que es la tectónica de placas, y que los continentes no están flotando por ahí. En ella fue un buen antecedente para pensar en términos más procesales las dinámicas geológicas, pero ahora deberíamos nosotros hablar como llevamos haciéndolo desde hace muchos años en la escuela de la tectónica de placas. Ahí se revelan la importancia de pensar unos asuntos de orden teórico. Porque si no lo pensamos, miren nosotros como llegamos a los DBA a seguir hablando de la deriva continental, o seguir hablando en los DBA los pisos térmicos. Y no es un asunto meramente semántico, sino si seguimos hablando de pisos térmicos vamos a terminar reproduciendo unas lógicas y unas formas de leer la realidad socioespacial que nos ligan al asunto problemático [...]

[...] En esa línea de reflexión aparece un asunto con nuestro grupo de estudiantes, pensar por ejemplo las dinámicas de segregación socioespacial, las condiciones extremas en las que viven muchos de nuestros estudiantes y las que se insertan muchos de los contextos educativos en los que trabajamos desde una lógica de la alienación socioespacial y esa misma alienación socioespacial nos lleva a un concepto fundamental en el pensamiento crítico que es la alienación. Si hablamos de alienación es como, por ejemplo, día a día nos enfrentamos a las realidades más sentidas de la vivienda, del transporte público, las limitaciones al acceso a la educación y a la salud como si esto fuese realidades exteriores, y como si estas realidades exteriores tuvieran la posibilidad de control sobre nuestras vidas. Entonces sobre pensar la alienación socio espacial, podemos nosotros por la vía por supuesto del trabajo con las diferentes comunidades en las que estamos, en generar espacios de reflexión sobre esas condiciones, aparentemente tan difíciles de explicar para ser conectadas con los escenarios del funcionamiento de modo de producción, con los escenarios más amplios, porque reconocemos las dificultades en nuestra vida [...]

[...] Aunque se nos hace más difícil encontrar cuáles son esas ligazones mucho más estructurales en las cuales se deben encontrar y orientar en nuestras estrategias de acción sociopolítica, en esa medida, hablamos de alienación residencia, alienación socioespacial y cómo lo podemos articular desde ese segundo ámbito de trabajo desde el semillero, unos ejercicios de reconstrucción colectiva de la historia con la estructuración de espacios de acción sociopolítica. Y estas dinámicas de acción sociopolítica, es pensar la reconstrucción colectiva de la historia, no solo del primer

nivel de estructurar el relato, sino pensándolo también en términos en clave metodológica, como la posibilidad de encontrar y de anclar espacialmente nuestro diario vivir, nuestra vida cotidiana, pero esa vida cotidiana como se encuentra como va más allá de la rutina, así como se encuentran articuladas con asuntos que podríamos pensar en clave en multiseccular [...]



Ilustración 10 Fotografía de la conferencista Lola Cendales González de la Dimensión Educativa. Elaborada por Crithian Rubiano.

Educación popular: trayectorias y experiencias:

Lola Cendales González

[...] Las ponencias anteriores son las bases reales de un trabajo educativo transformador, porque sin conceptualización y sin reconceptualización no es un trabajo bueno, un trabajo innovador un trabajo comprometido hay necesidad de conceptualizar y reconceptualizar las ruralidades porque no hay una sola. Los campesinados, las transformaciones que se están dando. Porque uno no conoce la realidad por vivir en ella, ustedes dirán que nosotros vivimos en la región del Sumapaz solo por vivir; no, se requiere de conceptos para poderlas conocer.

[...] No son solo las prácticas desprovistas de reflexión conceptual, por otro lado, se requiere de nuestro trabajo y una permanente de reconceptualización y recontextualización de las prácticas, es decir, dónde estamos. Aún hace 4 años con la pandemia nos cambió la realidad, como por ejemplo la llegada de la tecnología, para tanto maestros como para estudiantes. Una evidencia de la exclusión y la desigualdad, pero también una potencialidad; entonces todo esto para poder replantearlo para poder realmente hacer un trabajo educativo. Y es precisamente para realizar un trabajo educativo requerimos el conocimiento de la realidad [...]

[...] Freire decía, cuando usted va alfabetizar, usted tiene que conocer no solo la realidad física, sino como la interpreta la gente, como la gente interpreta la violencia

en este momento, como interpreta los asuntos de las razones, porque ese es el punto de partida, las interpretaciones que tenga la gente sobre la realidad. Yo puedo tener una lectura en la realidad, pero no necesariamente coincide con la que tiene la gente, entonces ese es el punto de lo que está pensando la gente, lo otro son las políticas que va afectar el territorio [...]

[...] entonces lo que tiene que ver sobre el acuerdo de paz, el problema del catastro multipropósito, el asunto de la repartición de tierras, el asunto del ordenamiento territorial, imagínense cuando fue eso, incluso el mismo Orlando Fals Borda, denunciaba lo que estaba pasando con eso que estaban partiendo el río, porque lo que hicieron fue una repartición en una mesa con una escuadra. Entonces la zona no importa, entonces esa parte que tiene que ver con el conocimiento de las políticas o el conocimiento de los planes educativos que hay, como ese plan educativo importante que parece que se hizo de grane escala y de grandes dimensiones y ahora lo que habían dicho que no había plata para implementarse. Lo otro es cómo se negociación con el Sena, que hicieran cursos cortos sobre territorio y no siguiendo cursos cortos, cuando en el Sena enseñan lo que dan, pero aprueba de territorios. Ahí no hay una aventura de la diferencia y de la pertinencia. Eso también está pasando con todo eso, cómo la educación rural y saber menos de lo que ha llegado del Banco Mundial y la OCDE todas esas políticas están ahí. También en las pruebas saber, como en la parte rural también no van a entender las realidades específicas de lo rural [...]

[...] Entonces empezamos, con esta reflexión sobre la educación popular, partimos que de una diferenciación ¿Qué es la educación? La educación es un proceso que

acompaña a la sociedad desde el comienzo, es un proceso social que nos marca qué tipo de sociedad, qué tipo de persona queremos formar. Eso hay que diferenciarlo de lo pedagógico, porque lo pedagógico es el saber específico de los maestros, por lo cual lo usan indistintamente; la educación como hecho social y la pedagogía como saber teórico práctico de los maestros. Por eso vamos a utilizar esos dos términos, por eso quiero aclararlos [...]

[...] La educación es un proceso que se da adentro y fuera de la escuela, una cosa porque es que a nosotros nos dan la educación como la escolaridad, una cosa es la escolaridad que en la humanidad parte del siglo XIV, es una institución, y ahí estamos desde preescolar hasta la universidad y parte desde la educación escolar. Pero la educación parte más allá de la escolaridad, y que va más allá de esas cadenas que nos metieron desde que hicimos, que no tiene sentido en sí misma sino para continuar, entonces que es ese proceso por ejemplo de llegar a cuarto de primaria o llegar a quinto, es una cosa absurda que a veces nos metemos [...]

[...] Ahora sí, qué es eso de la educación popular, que primero se define como una concepción de la educación, una manera de entender la educación, es también una alternativa pedagógica. La pedagogía es por lo tanto la intencionalidad de sociedad y persona que queremos formar en el cómo hacerlo, y tiene que ver con los métodos. Entonces la pedagogía nos va a ayudar de cómo lo podemos hacer. Y ahí es donde la educación popular como una propuesta que se hace desde los intereses de los sectores populares, para la transformación no solo de la educación sino de sus realidades. Y este concepto es clave, porque quiere decir, cuáles son los intereses de los sectores populares, son intereses de cambio, intereses de transformación y desde

eso intereses es donde surgen la propuesta, que tiene de origen inmediato en Paulo Freire, y antes de que se hablara de educación popular antes de Freire es simón Rodríguez, él es el que empieza con la palabra y lo utiliza para designar una educación comprometida por las grandes realidades sociales [...]

[...] Entonces a partir de Freire, él habla de la educación liberadora, él no habla de educación popular, esa educación liberadora nos acompaña hasta los finales de los años 70, por ejemplo, en las dictaduras del cono sur, y luego empezaron en Centroamérica, luego la educación liberadora de Freire se profundiza en sus compromisos y empiezan a llamarse educación popular porque opta por la situación de los sectores pobre y excluidos. Pero un brasilero en un tiempo había dicho que se tendría que decir educación popular liberadora, para no perder su esencia de lo liberador.

[...] Si no hay una propuesta educativa que acompañe el proceso, la propuesta se puede ir atrás. Se hizo una investigación hace unos años, sobre lo que eran las reformas agrarias, y el resultado fue que las reformas agrarias sin ningún acompañamiento educativo no se puede generar el proceso de la reforma [...]

[...] ¿Qué es lo primero que le debemos distinguir a la educación popular? Primero que la educación es un hecho político y un acto político. Y puede verse desde el ámbito de mantenerse en un sistema o transformar, si nosotros estamos muy complacidos en el sistema neoliberal, pues una educación que nos permita continuar y fortalecer con lo que tenemos hoy en día. Pero si nosotros vemos que es deshumanizante, que es injusto pues iremos por una educación comprometida y

liberadora, y es tan político lo neoliberal como la liberadora. Y, este primer aspecto, comenzamos a entender que la educación no es neutral, si alguien le dice que usted es neutral, ya sabemos de quién está y entonces no hay educación entonces. Por eso como organización popular nos hacemos al lado de una educación comprometida y transformadora con los procesos de cambio de que no nos podemos seguir en la situación deshumanizante [...]

Sistematización de experiencias mesas temáticas

La segunda parte del evento se comprende las diferentes experiencias educativas elaboradas por docentes, estudiantes y comunidades en sus territorios a partir de ejercicios multidimensionales en las escuelas rurales. Por lo tanto, las elaboraciones de las mesas de trabajo han sido anclados a los tres ejes de trabajo de la educación en Colombia como educación popular, educación rural, y memoria y paz comprendiendo diferentes contextos de las IES en sus territorios.



Ilustración 11 Mesa I Educación Popular ponencia de Viviana Muete. Elaborada por Cristhian Rubiano.

Mesa 1: Educación popular

La mesa de educación popular se ha centrado en las experiencias educativas desde las perspectivas políticas, culturales, deportivas, ambientales y formativas con enfoques de metodologías participativas con las comunidades en los departamentos de Cundinamarca, Tolima y Huila. Por lo tanto, los objetivos de la mesa se centralizan en estudios de caso locales de las IES con las comunidades locales enfocados en procesos políticos educativos.

Tabla 6

Mesa I Educación popular

Nombre de los ponentes	Organización e institución	Nombre de la ponencia	Temática Central	Metodología
Victoria María Camargo Montoya y Karen Jessenia Gutiérrez	Centro de Pensamiento y diálogo político-CEDIPO	Territorios en Diálogo	desde la del acuerdo de paz en 2019 para consolidar el CEDIPO Análisis y reflexión	Enfoques de investigación y sistematización de educación territorial en tornos al diálogo con enfoques

			colectiva con grupos diversos de organizaciones sociales y políticas.	cualitativos y cuantitativos.
Leydi Vanesa Gaitán Grismado, Anger Steveen Fuentes Maldonado, Jhojan Arnulfo Ibarra Ramírez	Colectivo de educación HAMACAS- Universidad del Tolima	Acción y experiencias de educación popular pre-icfes popular en la ciudad de Ibagué	Democratización el acceso a la educación superior para jóvenes con fortalecimientos de contenido como las competencias básicas que dispone el sistema educativo colombiano.	Trabajos de argumentación objetiva realizando una contextualización, material visual y cartografías con enfoques cualitativos de investigación.
Angie Viviana Muete Díaz	Universidad de Cundinamarca	Amigos del patrimonio: propuesta Pedagógico de cuidado y divulgación del arte rupestre, vereda El Salitre, del municipio de Arbeláez.	Resignación de los legados de las comunidades indígenas que habitaron el municipio de Arbeláez.	Cualitativos desde Revisión documental y revisión de evidencias material que existen en las veredas circundantes al casco urbano.
Julián David Gutiérrez Quijano	Grupo motor Nodo Sur del Tolima CRECE. Secretaria de educación del Tolima.	La Educación Popular y la Paz efectiva (Experiencias en el sur del Tolima).	El trabajo se recoge a una serie de dinámicas en torno al posconflicto mediante estudios participativos en el reconocimiento del territorio, como escenarios	Enfoque: Cualitativo Tipo: Socio crítico Herramientas: Entrevista semi estructurada/abierta -Grupo Focal)

			de transparencia de los ejercicios de memoria con la juventud y población campesina de los territorios PDTA en chaparral-Tolima	
Geraldine Campos Hernández	Universidad Pedagógica Nacional.	Sensibilización ambiental: procesos estéticos en la biocultural.	Procesos comunitarios desde los desarrollos artísticos esculturales “Land Art” con material orgánico para la fomento de la restauración del parque el Tejar.	Sistematización de experiencias educativas ambientales mediante herramientas mitológicas del arte con base del conocimiento popular como enfoque cualitativo.
Francisco Devia Ranjel Elia Niyireth Rodríguez Jhon Mauricio Medellín	Universidad de Cundinamarca La zurda	Experiencias de la zurda y una mirada deportivista como crítica social.	El fútbol como ambiente popular busca comprender la importancia de relatar miradas, necesidades, y oportunidades fortaleciendo el tejido social para generar hábitos y enseñanza del fútbol en paz.	Sistematización de experiencias, que permite reconocer las voces de las organizaciones, líderes y actores comunitarios que intervienen en las prácticas de fútbol popular, este proceso permite recoger relatos sobre las formas de configuración del fútbol popular en el territorio..

Nota: “mesa 1 de educación popular” fuente: elaboración propia

Mesa 2: Posacuerdo y paz



Ilustración 12 Mesa de posacuerdo y paz. Elaborada por Crithian Rubiano.

La mesa ha tenido como objetivo en recoger las experiencias educativas enfocadas a procesos de organización comunitaria, trabajos de memoria y sociedad, y reconocimiento político de las comunidades de las zonas de posacuerdo en Colombia.

Tabla 7

Mesa II Posacuerdo y Paz

Nombre de los ponentes	Organización e institución	Nombre de la ponencia	Temática Central	Metodología
Jorge Armando Almeida Pachón	IE Jardín de las Peñas- Secretaría de educación del meta	Proyecto de cartografía social y poligrafía social como recurso para el tejido social y memoria histórica en la i.e. jardín de las peñas/ mesetas- meta 2022-2023	Marco general de políticas públicas enfocados al desarrollo rural, que alternen la configuración del conflicto armado desde la incidencia de las FARC-EP desde los procesos implícitos del acuerdo de paz, como la restitución de tierras.	Análisis cualitativos mediante herramientas de cartografía social.
Camila Alejandra	Universidad del Tolima	Ruralidad y Educación	Reforzar la identidad	El análisis mitológico

Noguera y Daniel González Orozco		dentro del NAR Santa Helena-Roncesvalles Tolima.	territorioial de las comunidades que han sido parte del conflicto armado a través de Nuevas Áreas de Reincorporación (NAR), con el fin de profundizar el ejercicio de memoria a través del conflicto armado, con el fin de fortalecer el tejido social territorial.	basado en entrevistas para realizar los ejercicios de memoria.
Luisa Fernanda Cubillos Ruiz, Daniela Andrea Olaya Rojas, Anyi Tatiana Laguna Narvaez y Kevin Adriand Palencia Mendoza.	Universidad surcolombiana	Verdad y memoria en las comunidades educativas del Huila por la paz que queremos	El trabajo basado con las IES y las instituciones educativas en el ejercicio del informe de la comisión de la verdad, realizando trabajos materializados en verdad y memoria del conflicto armado con el compromiso de paz territorial.	Aplicación cualitativa a través de sistematización de experiencias educativas a través de talleres denominados "La escuela abraza la verdad"
Danna Ximena Vargas	Universidad de Cundinamarca	Justicia Restaurativa y Memoria de las víctimas del conflicto armado en el municipio de Fusagasugá	Ejercicio de memoria como acto simbólico de reparación y restauración enfocado en la justicia restaurativa con	El ejercicio analítico de carácter cualitativo atreves de entrevistas.

			las víctimas del conflicto armado. Este aporte fue realizado en un proceso de investigación con la Jurisdicción especial para la Paz (JEP).	
María Fernanda Murte Artunduaga, Rubén Darío Martínez Lobo	Universidad surcolombiana	Campesinos y alimentos del Huila.	Realización de trabajos con las veredas de municipio de Baraya- Huila con campesinos algunos firmantes de paz del 2016 en la antigua zona de presencia y control territorial de las FARC-EP; donde se parten identificar el tipo de producción y abastecimientos de alimentos para analizar el papel importante de la soberanía alimentaria y en cómo en ella se un reconocimiento del campesino en áreas forestales y el papel para la preservación ambiental y de	El ejercicio del trabajo fue de carácter cualitativo, donde se generaron análisis en el sistema de producción de alimentos.

			producción de alimentos.	
Camilo Andrés Mateus Molina	Universidad de la Sabana	Resignificación de la concepción de escuela en Colombia a partir del conflicto armado.	La investigación busca reconocer si la escuela como institución se transforma según las condiciones de violencia en sus territorios, e identificar cómo se convierte en escenario de cuidado y protección de la comunidad a pesar de las pocas herramientas de repuesta con las que cuentan y como juega un rol fundamental la capacidad que tengan sus docentes para afrontar posibilidades de estabilización de las condiciones de la población.	Enfoque cualitativo

Nota: “mesa II posacuerdo y paz” fuente: Elaboración propia.



Ilustración 13 Fotografía del ponente Alfredo Díaz de la Zona de Reserva Campesina en la Mesa de Ruralidad.

Mesa 3: Ruralidad

La mesa de ruralidad se ha centrado en discusiones sobre la identidad campesina, los procesos agroalimentarios, el análisis de la sociedad rural para la constitución de zonas de Reserva Campesina y las transformaciones de los territorios de reincorporación del conflicto armado. Además, vienen sujetas la memoria colectiva rural a través de simbolismos que comprenden los fenómenos y tradiciones de las poblaciones.

Tabla 8

Mesa III Ruralidad

Nombre de los ponentes	Organización e institución	Nombre de la ponencia	Temática central	Metodología
Karen Tatiana Barrera Martínez		Plumas, picos y espuelas: análisis e interpretación de una práctica de la cultura popular en la puerta de oro del Sumapaz	Exponer el impacto social, cultural y popular de la riña de gallos en Grana, Cundinamarca; para profundizar en qué consisten las dinámicas de la pelea de gallos, para así llegar a la	Metodología cualitativa enfocado en el proceso etnográfico a través de entrevistas, diario de campo por la cual se comprenden del natural a lo

			comprensión del concepto de la cultura.	multidimensional que les hace interesantes y válidas.
Laura Valentina Espinosa Trujillo	Universidad del Tolima	Reconstrucción del plan de vida comunitario del resguardo Chicumabe las brisas resignificado el territorio desde las prácticas medicinales tradicionales	La construcción de un documento diagnóstico de la medicina tradicional que maneja la comunidad de Chicumabe en el municipio de Ortega del departamento del Tolima. Esto coincide el trabajo del plan de vida de los indígenas, desde la construcción de un documento escrito por la misma comunidad. Esto permite, que los miembros de Chicumabe de las Brisas, sean vistas desde un proceso organizativo como un resguardo con poder y acción.	El trabajo exige una metodología tipo cualitativo a través de la investigación Acción participativa y realización de talleres como Sensibilización, autodiagnóstico, inventario socioeconómico, necesidad y recursos, identificación, diseño de proyectos, y socialización de plan de vida.
Néstor Alfredo Díaz Benítez	Zona de Reserva Campesina (ZRC)	Sumapazlogia: pedagogía situada y soberana	El currículo oficial pese a los principios y fundamento constitucionales y de ley general de educación se manifiesta agresivo en contra de las comunidades	Procesos pedagógicos con las instituciones y la comunidad que se llevó a cabo en la construcción de la propuesta pedagógica.

			<p>campesinas, precisamente por ignorar el conocimiento del contexto. Frente a la tensión de estas dos fuerzas opuestas, la comunidad de Sumapaz localidad 20 y más las de Río Nevado, de niegan a abandonar su participación en las decisiones trascendentales del proyecto educativo y un grupo de maestras de maestro en su interpretación, se dedican a dar respuestas prácticas desde la historia, la ciencia y el acervo cultural. En los últimos 10 años se asigna académicamente la Sumapazlogía cómo dinamizador curricular del GC Juan de la Cruz Varela y se articula con la cátedra "Garzonista" en el CC Jaime Garzón Forero, permitiendo que estudios de posgrados</p>	
--	--	--	--	--

			<p>estructuren la cátedra de Sumapazlogía, la cual, al retiro de quién lideró todo el tiempo la iniciativa, se asignó académicamente a un docente por núcleo educativo, proceso a evaluar en su primer año con esta característica.</p>	
<p>Ángel Leonardo Bayona Tarazona</p>	<p>Independiente</p>	<p>Aproximaciones a la comprensión de la estructura territorial andina, mediante las representaciones del paisaje cultural del valle del Sondondo.</p>	<p>La representación parcializada del territorio favorece dinámicas político-económicas de posesión de la tierra, desconociendo las dimensiones ecológica, cultural o física; lo que menoscaba la riqueza del paisaje cultural, que ante algunas miradas territoriales es entendido como reliquia, tesoro o mercancía y genera un sólo «modo de hacer las cosas» limitando los instrumentos institucionalizados para la representación del territorio.</p>	<p>metodología para una aproximación a la comprensión integral del territorio andino por medio de la puesta en valor de la riqueza del paisaje cultural, empleando la elaboración, compendio y análisis de una serie de ilustraciones y gráficas que den cuenta de la complejidad del territorio.</p>

Ivonne Lucia Alonso González	Universidad de Cundinamarca	Cambios de las representaciones socio-ambientales de los habitantes del municipio de Arbeláez.	La construcción de un análisis historiográfico y en cómo las consultas populares y los planes de desarrollo y la historia ambiental de los territorios, requiere abordar elementos de acucioso estudio, para que los trabajos sirvan como insumo teórico.	Investigación cualitativa a través de entrevistas, revisiones cartográficas y ejercicios cartográficos como herramientas para comprender los fenómenos ambientales de Arbeláez.
Carlos Felipe Hoyos	Universidad de Cundinamarca	La resistencia a la violencia agraria en la región del Sumapaz durante el frente nacional	El proyecto político del Frente Nacional se presentó ante la población como un método de retomar los valores democráticos en contraste con el gobierno militar que lo antecede, bajo premisas de contrarrestar las rupturas sociales que el bipartidismo había dejado en el país y que vendría acompañado de reformas que subsanarían las problemáticas de los sectores populares y agrarios en el país.	La revisión metodológica fue centrada en revisión documental con la prensa proletaria del Sumapaz, entrevistas, y una cartografía de las movilizaciones paramilitares en la zona del Sumapaz.

<p>Claudia Yolima Devia Acosta</p>	<p>Universidad Surcolombiana</p>	<p>Construcción de paz y tránsitos urbano rurales. La fuerza femenina en el mercado campesino de Neiva</p>	<p>El trabajo se centra en el acompañamiento que ha venido prologándose, particularmente con las mujeres productoras del mercado campesino de Calixto.</p> <p>Mediante la espacialidad y los flujos rururbanos que acompañaran el mercado campesino de Calixto, las tensiones en términos de la construcción de identidad y la acción de diferencia de las mujeres campesina en el sostenimiento del mercado.</p>	<p>Enfoque de investigación-cualitativa y cuantitativa a través de entrevistas abiertas.</p>
<p>Eduardo Plazas Motta, Ruben Darío Martínez Lobo, y María Fernanda Murte Artuduanga</p>	<p>Universidad Surcolombiana</p>	<p>Reflexión pedagógica sobre la educación rural en Colombia</p>	<p>Los primeros hallazgos evidencian múltiples desafíos y retos que tienen a diario las comunidades educativas por hacer de la educación rural un proceso significativo, entre otras razones por la lenta o nula realización de los diferentes puntos</p>	<p>Metodológicamente se ha abordado el análisis y comprensión de estas realidades desde la propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas que enfoca el curso desde el principio didáctico de convertir los aprendizajes en contenidos y metodología de investigación en el</p>

			de las políticas-reformas que se lanzan desde los diferentes gobiernos, además se ven cotidianamente enfrentados al poco apoyo que se reciben por parte del Estado en cuanto a recursos didácticos, mejoras en infraestructura escolar, servicios de bienestar, entre otros	aula, de manera activa, participativa y colaborativa
--	--	--	---	--

Análisis socioespacial de los proyectos territoriales educativos de las IES en zonas de posconflicto.

En el marco de la responsabilidad social de las universidades públicas y privadas en Colombia, se desarrolla un ítem que resalta en el proceso de construcción de paz en los territorios. A partir del acuerdo de paz del 2016 la IES se han centrado en realizar trabajos mancomunados con las comunidades para cumplir con las iniciativas del desarrollo rural y social para el reconocimiento de las poblaciones vulneradas por la violencia. Esto a permitido dignificar las formas de organización social y comunitaria de víctimas y reincorporados que fueron claves en el proceso de paz en Colombia.

Esto conlleva a que las IES estén conectadas a las realidades sociales, económicas y culturales de las poblaciones vulneradas por la violencia mediante el ejercicio científicos,

académico, social y humano como parte de establecer un campo necesario de aportar en actividades de políticas públicas que permitan la equidad y el desarrollo de las comunidades en sus territorios (Baquero & Ariza, 2014). A partir de este enfoque se permite que el proceso de paz tenga una relevancia significativa para que las universidades e instituciones de educación se centren en la construcción de educación para la paz en las zonas de posconflicto.

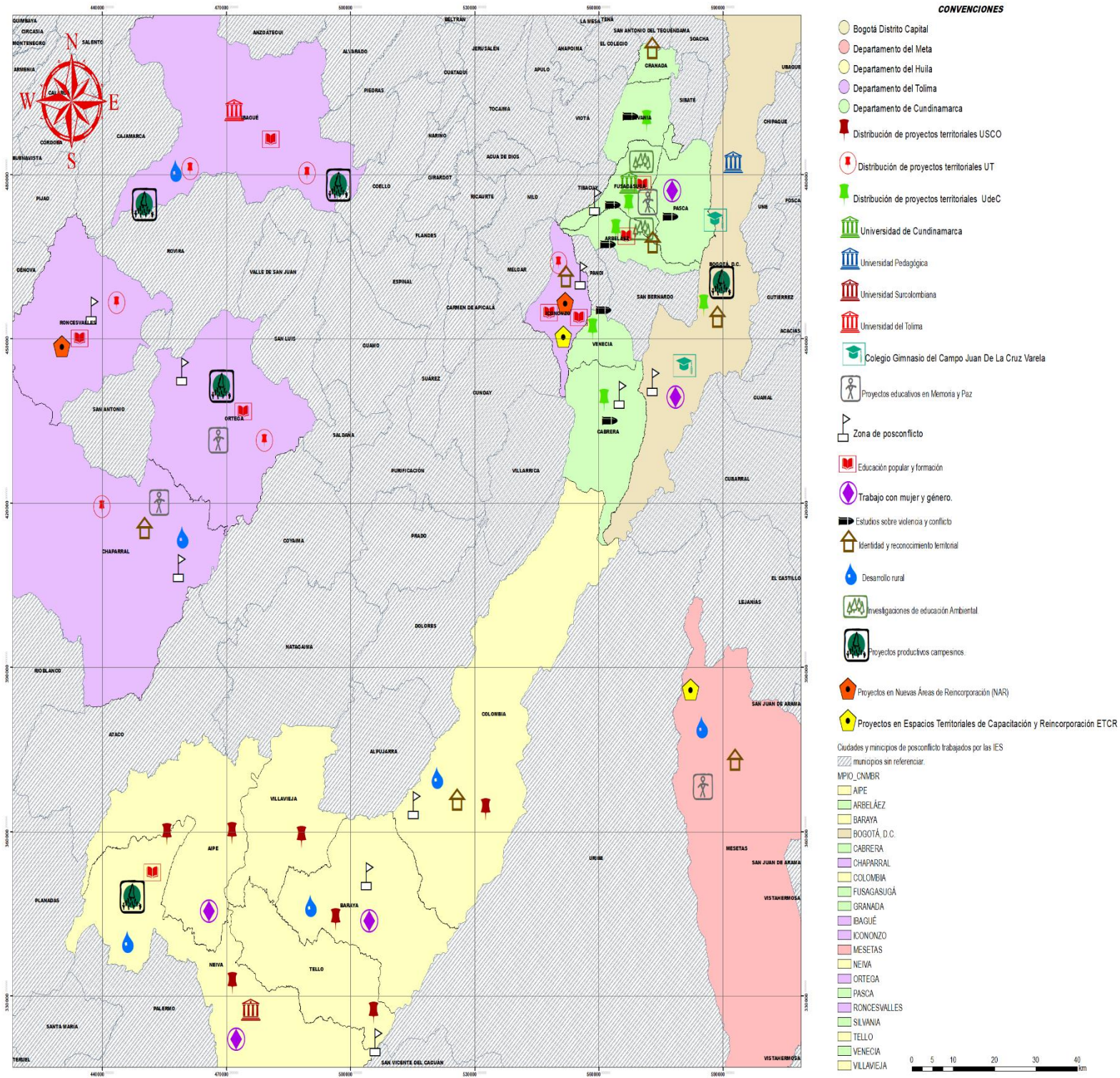
En el caso particular de las IES que han participado en el marco del simposio sobre educación popular, ruralidad y paz se han analizado veintidós ponencias, por el cual se dividen entre veinte municipios intervenidos en los departamentos del Tolima, Huila, Meta y Cundinamarca además de la Localidad del Sumapaz en Bogotá Distrito capital como también otras zonas de intervención como el Valle del Sondondo en Perú. Con las zonas de posconflicto es importante resaltar la sistematización de nueve proyectos territoriales desde cuatro universidades públicas, estas aplicadas en su mayoría, zonas de conflicto armado antes del acuerdo de paz (Ver mapa 1).

Las actividades realizadas a través de los proyectos educativos territoriales han tenido énfasis en:

Mujer y género, educación popular y formación, memoria y paz, desarrollo rural, educación ambiental, identidad y reconocimiento territorial, proyectos productivos campesinos y estudios de violencia y conflicto. Se afirma que los proyectos educativos territoriales han sido centrados en la búsqueda de la accesibilidad de servicios del Estado, alternativas productivas de desarrollo rural y el reconocimiento territorial, para campesinos, mujeres, víctimas del conflicto armado y reincorporados en las Nuevas Áreas de Reincorporación (NAR) y en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) con el

énfasis de construir territorios de paz.

PROYECTOS EDUCATIVOS TERRITORIALES DE LAS IES EN ZONAS DE POSCONFLICTO



Mapa 1 Distribución de Proyectos Educativos Territoriales en Zonas de posconflictos Centro-Sur de Colombia. Elaboración propia con datos de la sistematización.

Resultados

En el proceso de pasantía se ha obtenido como resultado la efectividad del simposio sobre educación Popular, Ruralidad y Paz, donde las construcciones de seis meses de proceso han dejado un trabajo abierto de la Licenciatura con diferentes articulaciones entre IES, Instituciones Educativas de Fusagasugá y ONG´s como Gusta Guchipas de Pasca para la realización de trabajo social, político y académico en la línea de delimitación de páramos, trabajadas en el mes de junio y agosto, como también las articulaciones con el Centro de Diálogo Político a través de posibles convenios para las pasantías de la Universidad de Cundinamarca.

Los acercamientos con la Universidad Surcolombiana y las universidades de la región centro-sur de Colombia, a través de encuentros de centros de investigación que ha empezado desde el mes de mayo ha dado fortalezas en temas de comunicación entre las IES y el CROFB.

Como también en el proceso del Simposio sobre educación popular ruralidad y paz ha tenido un rango de efectividad del 92% según en la ocupación del espacio organizado, esto permitió también despertar el interés entre los estudiantes de la Licenciatura en ciencias Sociales y las IES del centro-sur del país por lo tanto realizando la caracterización de asistentes se obtenido el siguiente resultado:



Ilustración 15
 Certificado del Simposio Sobre Educación Popular Ruralidad y Paz. Elaborada por Interacción Universitaria (ISU) UdeC.



Ilustración 14 Pieza Publicitaria del Simposio Sobre Educación Popular, Ruralidad y Paz. Elaborada por Comunicaciones UdeC.

Figura 1

IES, IEM y Colectivos que Participaron en el Simposio. Elaboración Propia con datos de Inscripción Forms

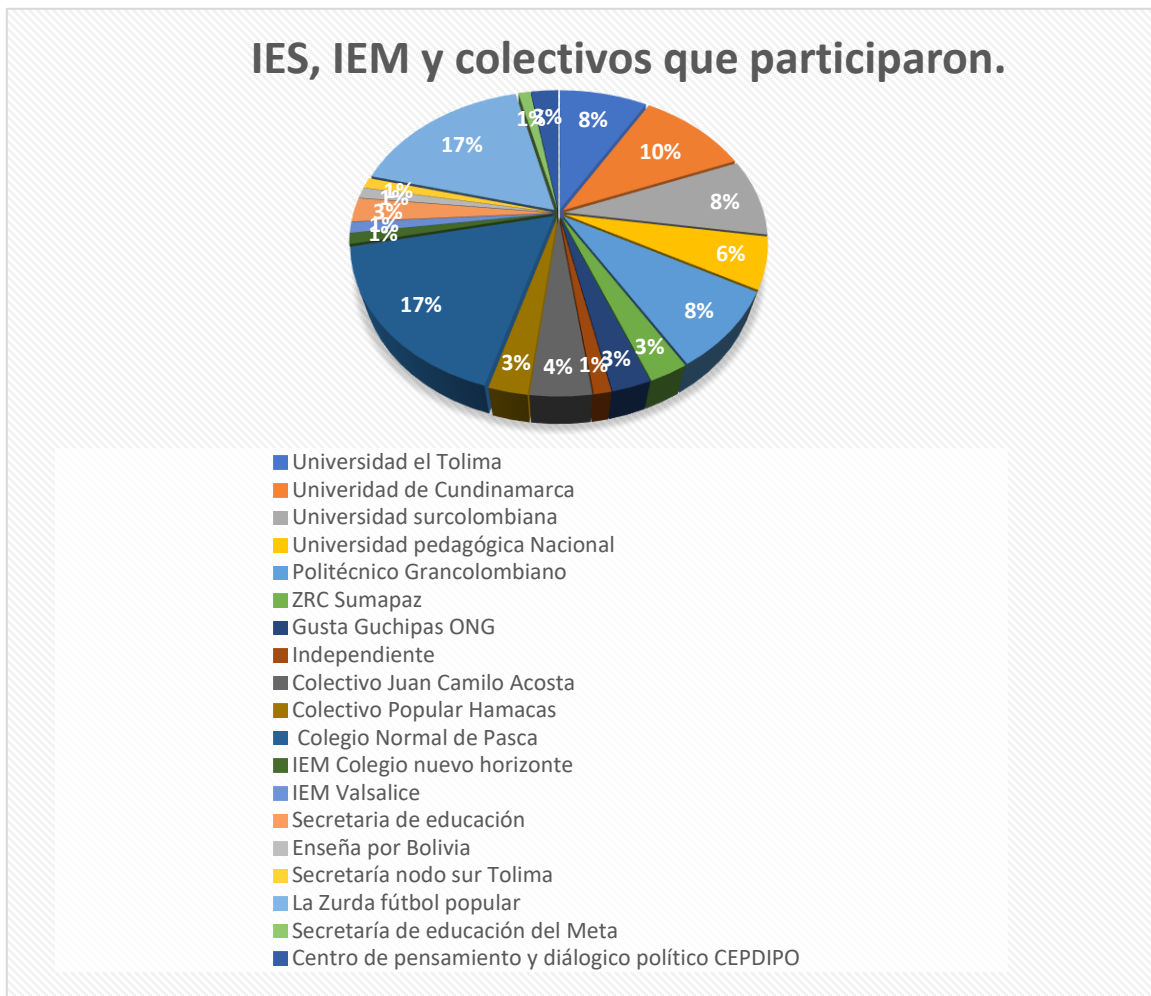


Figura 2

Roles y Certificaciones del Evento. Elaboración Propia.



Productos y resultados cualitativos

Los registros de la mañana se cuentan con 80 asistentes, por el cual el 40% de la población eran estudiantes de la licenciatura y el 60% pertenecían a comunidad. Mientras la asistencia de la tarde se obtuvo 90 de asistencia en la cual se dividieron en las mesas de trabajo, el 15% correspondían a ponentes, el 5% correspondían a comentaristas y el 70% correspondían a los asistentes.

Descripción de la población beneficiada

La población beneficiada se indica aquellas personas que aportaron académicamente en el evento, mediante procesos de logística, organización, asistencia de la mañana y tarde,

ponencias y conferencias. Dicha población se certifica 20 estudiante asistentes encargados en logística y preparación, 3 estudiantes ponentes y 1 estudiante organizador del evento. (6) docentes organizadores del evento (2) docentes de apoyo.

Evaluación del evento.

Los resultados de la pasantía se centran en la caracterización y evaluación del simposio sobre educación popular, ruralidad y paz con los estudiantes de la Universidad de Cundinamarca. Los resultados de evaluación se recogen la efectividad de la organización del evento, además se recoge la importancia en la realización de eventos desde el Centro Regional Orlando Fals Borda.

Figura 3

Evaluadores del Simposio Sobre Educación Popular, ruralidad y Paz. Elaboración propia.

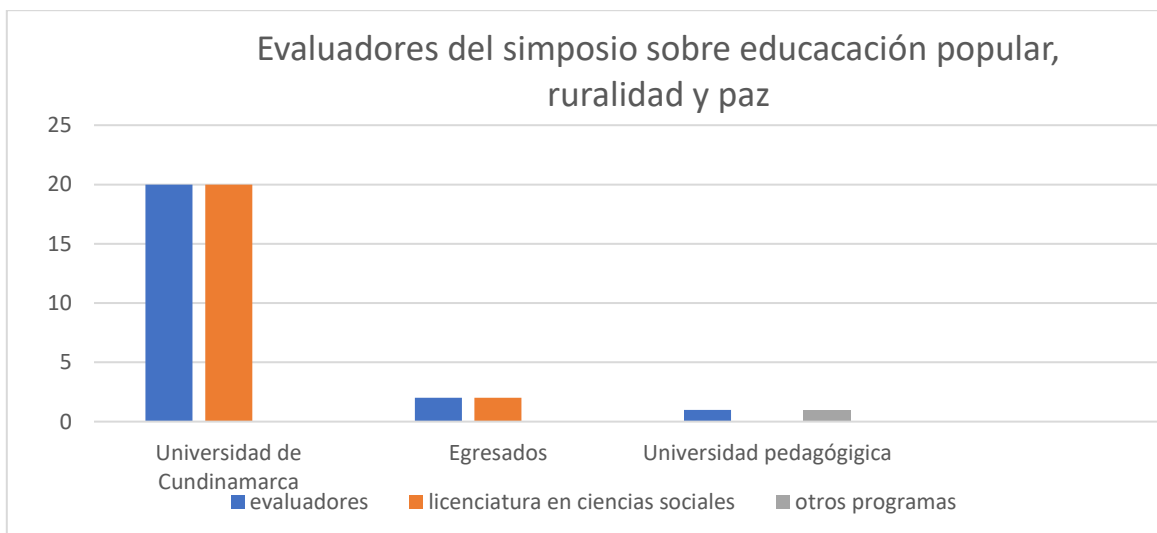


Figura 4
Semestres de estudiantes que evaluaron. Elaboración Propia.

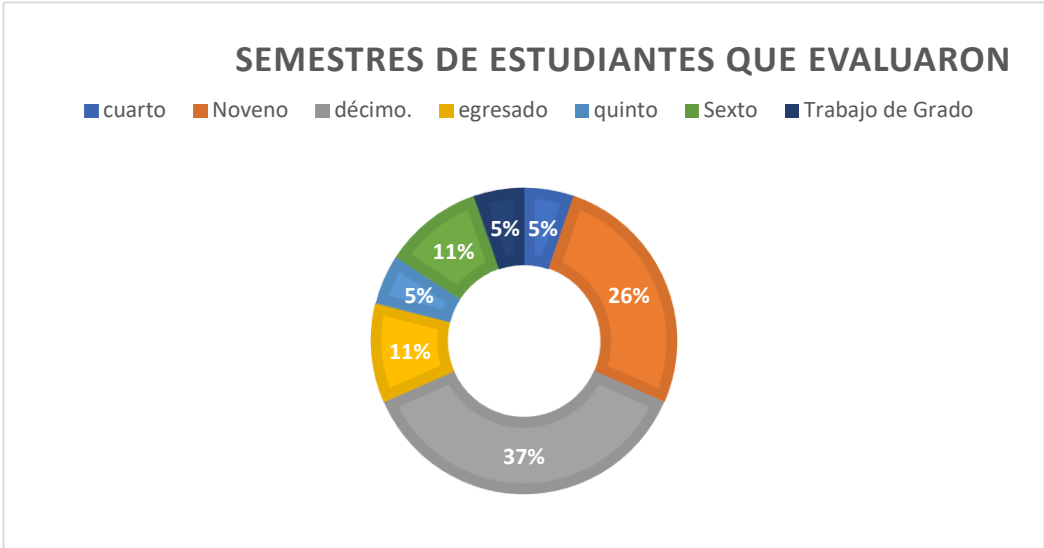


Figura 5
Puntos Porcentuales de Organización del Simposio. Elaboración Propia.

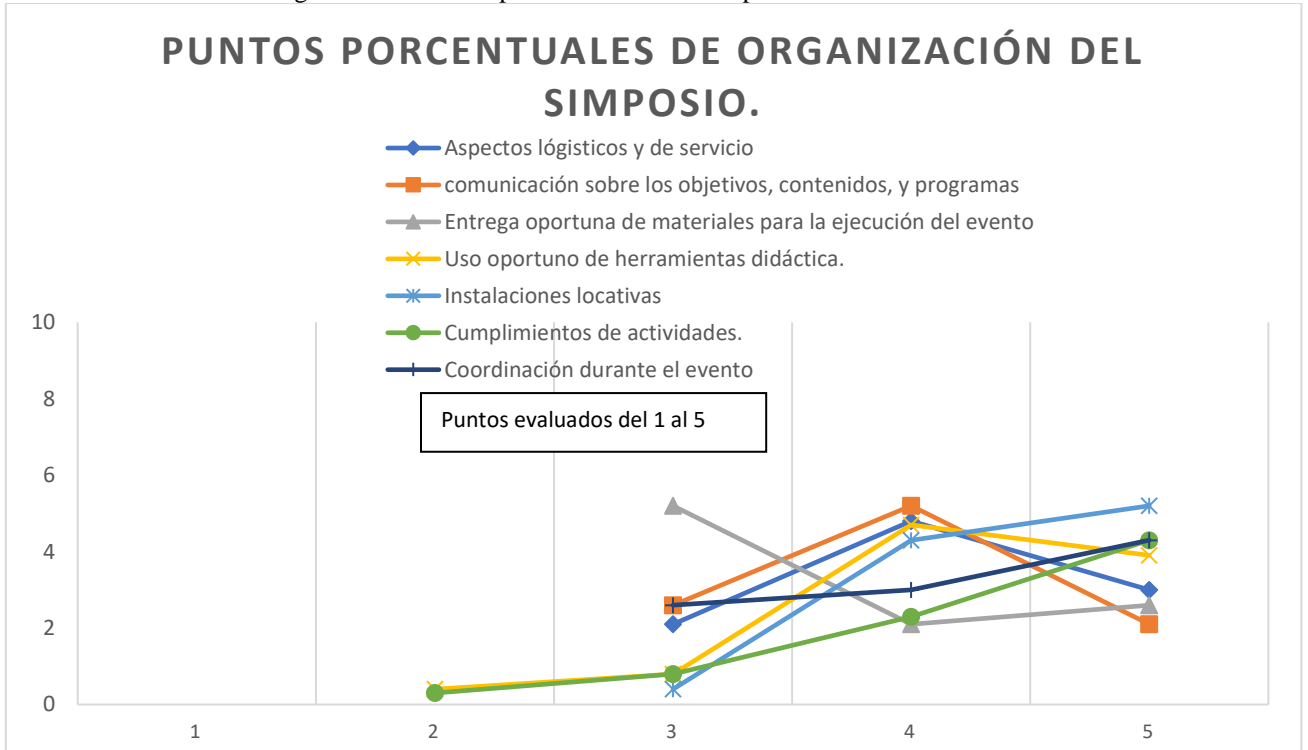
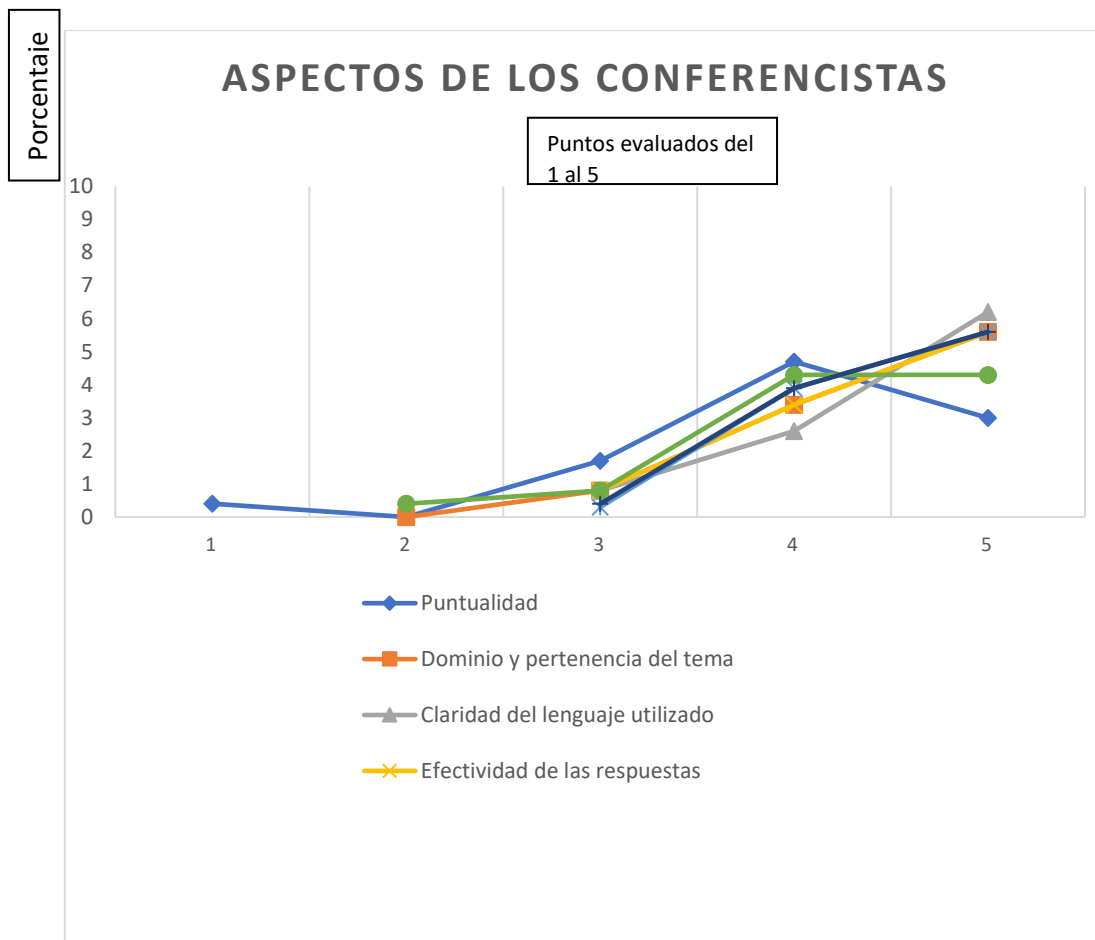


Figura 6

Aspectos de los Conferencistas. Elaboración Propia.



Resultados académicos

Dentro de los resultados académicos hemos evidenciado los procesos que han causado el Simposio sobre educación popular, ruralidad y paz. El primero se debe a la conexión de redes y fortalezas con las universidades del sur del país, esto permitiendo un círculo de diálogo académico que orienta una prospectiva académica entre las IES y el CROFB.

Un segundo resultado, es seguir con los proceso académicos mediante otras universidades para la realización de los seminarios internacionales, esto a su vez, desde que se realizó el primer seminario internacional sobre Escuela, Ruralidad y Territorio en el 2015, el simposio ha abierto esta conexión importante para trabajar, dialogar y debatir las posturas de educación popular, la ruralidad y los diferentes aspectos teóricos y metodológicos que han permitido abrir brechas de discusión con otras universidades.



Ilustración 17 Pieza Publicitaria del III Seminario Internacional de Escuela, Ruralidad y Territorio. Elaborada por Comunicaciones UdeC.



Ilustración 16 Fotografía del conferencista Alfonso Torres Carrillo en el III Seminario Internacional Escuela, Ruralidad y Territorio.

Un tercer elemento de resultado es la articulación académica a través de proyectos con otras organizaciones institucionales, comunitarias y populares mediante proyectos de impacto que reintegren en los planes de educación ambiental en el Sumapaz, dicho proceso aún está en desarrollo y ha permitido generar otras conexiones con universidades para la elaboración de proyectos.

Un cuarto elemento es la participación de CROFB como representante en el I congreso Internacional de Ciencias Sociales, territorialidades y humanidades, donde se cuentan las experiencias e investigaciones del CROFB en los procesos de organización académica, como también en los procesos de investigación para la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, esto fue importante para tejer la red con las universidades del sur del país y así, encaminar futuros proyectos que se enfocaran en el Centro de Investigación.



Ilustración 18 Fotografía de Nicolás Zamudio en el I Congreso Internacional de Ciencias Sociales Territorialidades y Humanas de la USCO. Elaborada por CIS USCO.

Un cuarto elemento de resultados, es de carácter abierto es el proceso editorial del libro que se enfocará en las memorias del simposio, para contribuir con las finalizaciones de resultados académicos del año 2023, el proceso de edición tendrá un tiempo abierto para recolectar información, mostrar capítulos y resultados de diferentes investigadores de las IES en cada uno de los escenarios que se han intervenido para la investigación.

Conclusiones

Durante el desarrollo del simposio, se han identificado procesos académicos e investigativos de carácter local de las IES en el país. Cada uno aportó desde el significado de comprender y solucionar conflictos territoriales basadas en los proyectos educativos territoriales que se han dividido en los departamentos de Cundinamarca, Meta, Tolima y Huila respectivamente para generar solvencias a las victimas de conflicto armado, personas en reincorporación, trabajadores agrarios y campesinos, con el fin de cumplir desde los procesos alternativos de los acuerdos de paz.

Este proceso teórico y metodológico han identificado una serie de investigaciones en torno a la paz territorial, con la búsqueda de la justicia social, se evidencia un desarrollo de la paz imperfecta desde el análisis categórico de los territorios actuales en disputa. Son respondidas en el ejercicio metodológico de sistematización de los conferencistas y ponentes. El desconocimiento del conflicto armado y la carencia de reconfiguración socio territorial de las Áreas de reincorporación han sido un factor determinante para que la universidad del Tolima y la Universidad Surcolombiana hagan las intervenciones a través de los proyectos educativos.

Por lo anterior, el simposio ha tenido un factor exógeno de comprender los fenómenos sociales, económicos y políticos en los territorios y ha permitido que la pasantía habrá brechas de diálogos y experiencias educativas con las universidades, permitiendo avanzar los

diálogos investigativos y académicos con las universidades y comunidades invitadas para fortalecer el campo pragmático de la investigación educativa.

Estos campos de diálogos han sido propuestos por el CROFB para avanzar en proyectos futuros con Gusta Guchipas ONG en zona de posconflicto en el municipio de Pasca, los diálogos de investigación con la Universidad Surcolombiana desde la participación de congresos y seminarios y los procesos de intervención en zonas de posconflicto en los departamentos de Cundinamarca, Tolima y Huila.

Desde un segundo plano, los debates sobre educación en el Simposio Sobre Educación Popular, Ruralidad y Paz, han permitido generar debates, discusiones y conflictos de la escuela del siglo XXI, durante la sistematización parte de dos análisis significantes para el CROFB y su proceso para la Licenciatura en Ciencias Sociales.

La primera se observa con los debates de contextualización educativa, en las conferencias se recogen las categorías de análisis para la enseñanza de las ciencias sociales y los territorios construidos; permitiendo repensar el territorio, aunque también comprender y dinamizar en él. Esta propuesta educativa permite consecuentemente una construcción alternativa de la LCS en la universidad de Cundinamarca con el fin de lograr democratizar la educación y sus territorios fuera del aula.

Una segunda perspectiva es el trabajo socioeducativo de la Universidad con las zonas de posconflicto, especialmente a las áreas de reincorporación. En los diálogos comunicativos con los ponentes y conferencistas se sugiere más la intervención de la universidad en las zonas de posacuerdo, como compromiso académico comunitario; también en las

posibilidades de contactos para fortalecer las bases de investigación educativa en los territorios.

Y un tercer elemento es la sistematización de experiencias a través de modelos de cartografía social, donde las recomendaciones de los estudiantes de las IES permitan comprender los fenómenos de sus territorios a través de la cartografía para la paz, los trabajos realizados por el politécnico Grancolombiano, la Universidad Surcolombiana y la Universidad Pedagógica son dimensionados para comprender los fenómenos, conflictos y atribuciones políticas en los territorios, este con el fin de mantener los diálogos con las comunidades.

La sistematización de cartografía por SIG respondió a los tipos de proyectos educativos territoriales en la configuración de las zonas de posconflicto, esto para hacer evidenciar la extensión de trabajo de las universidades Centro-Sur de Colombia con las comunidades y sus territorios, en ellos se responde desde el mapa que se han evidenciado nueve proyectos en 22 municipios y en la zona rural del Distrito Capital, actualmente conocidos como zonas de posconflicto. Con la información del simposio, permitió establecer rutas en la distribución de proyectos educativos territoriales para el mejoramiento de calidad de vida de las poblaciones golpeadas por el conflicto armado.

Bibliografía

- Baquero, J., & Ariza, A. (Enero de 2014). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista de La Salle*, 115-135. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1428&context=ruls>
- Batalloso, M. (2004). Educación liberadora: Freire. *JMBN*, 1-28. Obtenido de <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2018/11/educac3b3n-liberadora-freire.pdf>
- Cendales, L., & Mariño, G. (2004). Educación No Formal y Educación Popular. Caracas: Fundación fé y alegría. Obtenido de https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf
- Cendales, L., & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragua*, 1-14.
- Chinome, Y. (2021). Sistematización de Experiencias sobre los Procesos de Aprendizaje en Sostenibilidad, Interculturalidad y Pedagogía del 4to Vamos Pa'l Barrio, Festival Latinoamericano de Teatro Zipaquirá, Cundinamarca. Bogotá, Colombia: UPN. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16471>
- Cuero, Z. (2014). Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana. *La Colmena*, 41-50. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344310005.pdf>
- Garza, S., & Messina, G. (2021). Sistematización de la experiencia educativa. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Goldar, M. R., & Chiavetta, V. (junio de 2021). Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. *Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular. Prospectiva*(31), 49-69. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574266888004>
- Guerrero, H. (enero de 2012). Los conflictos intraestatales contemporáneos: una aproximación a sus causas estructurales. *Equidad y desarrollo* , 1(18). Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/eq/vol1/iss18/6/>
- Jara, O. (1981). La dimensión educativa de la acción política. Panamá: CEASPA. Obtenido de <https://pensamientocep.alforja.org/2020/07/30/educacion-popular-la-dimension-educativa-de-la-accion-politica-oscar-jara-1981/>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: P´rctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: CINDE.
- Mejía, R., & Torres, A. (2018). La sistematización de experiencias, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento. 9º encuentro internacional de educación alternativa y especial (págs. 1-35). La Paz: Viceministerio de educación alternativa y especial.

- Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 99-108. Obtenido de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1886>
- Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos. Teoría y práctica* (Vol. 6). Quito: FLACSO. Obtenido de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58808.pdf>
- Muñoz, F. (Agosto de 2002). Construyendo la paz, una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria. *Universidad de Granada.*, 9(29), 321-336. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502916.pdf>
- Oliveros, F., Correa, C., & Machado, Y. (2021). ¿La imposibilidad de una paz perfecta? Creencias sociales y emociones políticas frente a la paz en la ciudad de Quibdó. En D. Villa, *Ethos del conflicto y creencias sociales como barreras psicosociales para la paz y la reconciliación en Colombia* (Vol. 14, págs. 248-285). Medellín: UPB. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9575>
- Parra, C. (Junio de 2020). El posconflicto y la construcción de paz: La mediación como solución alternativa en la región del Catatumbo. *Eirene, estudios de paz y conflicto*, 03(4), 53-66. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6759/675971331005/html/>
- Rodríguez, E. (2018). La sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44), 15-35. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6841442>
- Torres, A. (2011). *EDUCACIÓN POPULAR, TRAYECTORIA Y ACTUALIDAD*. Caracas: 2011. Obtenido de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- UNESCO. (2014). *Educación*. En *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico* (págs. 58-61). Paris: UNESCO.
- Vargas, A. (6 de diciembre de 2015). *HACIA EL POSCONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. TRANSICIÓN DE LA GUERRA A LA PAZ*. *Políticas Públicas*, 1-10. Obtenido de http://pensamiento.unal.edu.co/fileadmin/recursos/focos/piensa-paz/policy_papers/documento_de_politicas_publicas_6.pdf
- Velde, H. V. (Noviembre de 2012). *SISTEMATIZACIÓN de experiencias: ESENCIA de una educación popular*. ABACOenRed. Obtenido de <http://www.abacoenred.com/>