



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

DOCUMENTO MAESTRO CREACIÓN PROGRAMA



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
VICERRECTORÍA DE DOCENCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Y

**FACULTAD NACIONAL DE SALUD PÚBLICA
MEDELLÍN, SEPTIEMBRE DE 2019**

DOCUMENTO MAESTRO CREACIÓN PROGRAMA PEDAGOGÍA EN RURALIDAD Y PAZ



Consejo de Facultad de Educación

Decano

Wilson Bolívar Buriticá

Vicedecana

María Alexandra Rendón Uribe

Jefe Departamento de Pedagogía

Bibiana Escobar García

Jefe Departamento de Educación Infantil

Sarah Flórez Atehortúa

Jefe Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Juan David Gómez González

Jefe Departamento de Educación Avanzada

Alejandro Mesa Arango

Jefe Centro Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Jhony Villa Ochoa

Jefe Departamento de Extensión

Edgar Ocampo Ruiz

Consejo de Facultad Nacional de Salud Pública

Decano

José Pablo Escobar Vasco

Vicedecana

Yolanda Lucía López Arango

Jefe Centro de Extensión

Luz Mery Mejía Ortega

Jefe Centro de Investigación

Gabriel Jaime Otálvaro Castro

Jefe Departamento Ciencias Básicas

Nelson Armando Agudelo Vanegas

Jefe Departamento de Ciencias Específicas

Lisardo Osorio Quintero

Coordinador Posgrados

Carlos Alberto Rojas Arbeláez

Coordinación para el relacionamiento estratégico de la Facultad

Eliana Martínez Herrera

Coordinación Académica del Programa – 2018- 2019

Dra. Zayda Sierra	Facultad de Educación UdeA, Grupo Unipluriversidad.
Mgr. Hader Calderón Serna	Facultad de Educación UdeA, Grupo Unipluriversidad
Mgr. Néstor Vargas Córdoba	Facultad de Educación UdeA, Grupo Unipluriversidad, y Pedagogías para la Paz
Esp. William de Jesús Estrada Cano	Facultad de Educación UdeA, Pedagogías Para la Paz
Mgr. María Isabel Ramírez	Facultad Nacional de Salud Pública, Grupo Salud Mental.
Esp. Hugo Buitrago Montoya	Director de la Unidad de Paz de la UdeA, Pedagogías para la Paz.
Esp. Hernán Porras Gallego	Corporación CEAM
Mgr. Liliana María Aristizábal Torres	Corporación CEAM
Dr. Andrés García Sánchez	Instituto de Estudios Regionales (INER) y Grupo Estudios del Territorio - GET
Mgr. Carmen Candelo Reina	Directora Gobernanza, WWF-Colombia

Agradecimientos

A los distintos participantes, líderes, lideresas, docentes y estudiantes de comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas de Antioquia, Chocó y Putumayo, y a sus organizaciones sociales, por sus contribuciones a la construcción de esta propuesta desde 2013.

Un reconocimiento especial por sus aportes en el diseño y elaboración de este documento a: Doctoranda Sonia Irene Cárdenas Solís (Universidad de Córdoba, España, Instituto de Sociología y Estudios Campesinos); Mgr. Francisco Asprilla (Coordinador Programa Etnoeducación del Consejo Comunitario Mayo del Medio Atrato, Chocó - COCOMACIA); Dr. Gerald Fallon (University of British Columbia-Canadá); Dr. Vlad Glaveanu (Webster University-Suiza), Inv. Michel Dulcire (CIRAD-Francia), Mgr. Alexis Julieth Vazquez Tapia (Grupo EDI U de Antioquia y doctoranta Estudios Iberoamericanos, Universidad de Perpignan-Francia), Mgr. Yeison Arcadio Meneses Copete (CADEAFRO Universidad de Antioquia y doctorante Estudios Iberoamericanos, U de Perpignan-Francia), Mgr. Luz Elena Velázquez Trujillo (Malacología-PECET, Universidad de Antioquia), Dra. Luanda Soares Sito (Unicamp-Brasil y Grupo EDI, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia), Mgr. Luis Oscar Londoño (exdecano Facultad de Educación Universidad de Antioquia), Mgr. Erika Palacio y Mgr. Rosa Rivera (Grupo EDI, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia); Mgr. Yolanda Lucía López Arango (Vicedecana Facultad Nacional Salud Pública Universidad de Antioquia); Dr. Gabriel Jaime Otálvaro Castro (Grupo de Investigación Gestión y Políticas de Salud, de la FNSP Universidad de Antioquia); Mgr. Luz Dolly Lopera García (Grupo Salud, Desarrollo y Sociedad de la FNSP de la Universidad de Antioquia); Mgr. Y Mgr. Edwin Jader Suaza Estrada y Mgr. Juan Carlos Múnera Montoya (Equipo de trabajo Qirisia Qawai, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Departamento de Prácticas, Universidad de Antioquia).

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
1. DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA	8
2. JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ UN PREGRADO EN PEDAGOGÍA EN RURALIDAD Y PAZ CON Y DESDE COMUNIDADES RURALES?	9
2.1. Pertinencia con las necesidades de la región y del país	9
2.1.1. Población a quien se orienta el Programa	11
2.1.2. El reconocimiento de campesinas y campesinos como sujetos de derechos.....	12
2.1.3. Condiciones de la población afrodescendiente que habita contextos rurales en Colombia.....	17
2.1.4. Construyendo Agenda de Paz entre la Universidad y las Comunidades Rurales..	20
2.1.5. Fundamentos normativos del Programa hacia la Construcción de Paz.....	22
2.2. Antecedentes de la Creación del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz	24
2.3. Estado de la oferta de educación del área del Programa en el contexto local, nacional e internacional	29
2.4. Atributos o factores que constituyen los rasgos distintivos del Programa.....	35
3. ASPECTOS CURRICULARES	36
3.1. Conceptualización teórica y epistemológica del campo de saber sobre la Ruralidad que fundamenta el Programa	36
3.1.1. La brecha entre los contextos rurales y urbanos: Hacia el reconocimiento del papel de pobladoras y pobladores rurales en la sociedad	36
3.1.2. Papel de las Comunidades Rurales en la Sostenibilidad de la Diversidad Biocultural	37
3.1.3. Carácter multidimensional de la Ruralidad.....	38
3.1.4. Perspectivas de Género en la Ruralidad	41
3.1.5. Soberanía Alimentaria, Agroecología y Género	42
3.1.6. Agricultura de Autoconsumo y Familiar: su papel en la Soberanía Alimentaria ..	45
3.1.7. Hacia el “Buen Vivir” o “Vivires Buenos” de las Comunidades Rurales	47
3.1.8. La Tierra y el Territorio son la Vida de las Comunidades Rurales	51
3.1.9. La Salud como Derecho Humano Fundamental para los Vivires Buenos de las comunidades rurales	53
3.1.10. Visiones desarrollistas, promesas incumplidas y deterioro de la vida rural. Necesidad de un cambio de paradigma	55
3.1.11. Fortalecimiento de Capacidades de Liderazgo para la Gobernanza Territorial....	59
3.2. Conceptualización teórica y epistemológica del Campo de Formación Pedagógico, Investigativo y de Interrelaciones que fundamenta el Programa	61
3.2.1. Educación y Pedagogía: Saberes necesarios para el fortalecimiento de los Territorios.....	62
3.2.2. Educación Rural y Pedagogías para la Paz: Bases para la Construcción de una Paz Territorial.....	65
3.2.3. Pedagogía y conflicto: Conocer (nos) para construir Paz.....	68
3.2.4. Discapacidad, Ruralidad y Paz	70
3.2.5. Investigación desde la Diversidad Cultural	71
3.2.6. Lenguajes y Comunicaciones: Fortaleciendo la Palabra	73
3.3. Componentes Formativos del Programa.....	74

3.3.1.	Propósitos de Formación del Programa.....	74
3.3.2.	Perfil de los Aspirantes. “Las Semillas”	75
3.3.3.	Perfil de las Egresadas y Egresados. “Los Frutos”. Estado ocupacional o laboral del Programa Académico	76
3.3.4.	El Árbol Curricular	78
3.3.5.	En(T)ramado de Espacios Formativos. Plan de estudios del Programa.....	79
3.3.6.	Preguntas Orientadoras y Descripción de Contenidos del Plan de Estudios	92
3.3.7.	Estrategias de Flexibilización para el desarrollo del Programa.....	108
3.4.	Componentes Pedagógicos	112
3.4.1.	Currículo basado en problemas socialmente relevantes.....	112
3.4.2.	La Práctica Pedagógica: Investigación desde la Diversidad Cultural para la Interacción y Co-creación de Conocimiento con Comunidades Rurales.....	114
3.4.3.	Transdisciplinariedad	121
3.4.4.	Metodologías y Estrategias Didácticas.....	121
3.4.5.	Incorporación de las TIC en los procesos formativos.....	123
3.5.	Componentes de Interacción	124
3.5.1.	Interdisciplinariedad	124
3.5.2.	Movilidad Académica local, nacional e internacional.....	125
3.5.3.	Formación en segunda lengua	127
3.5.4.	Formación Ciudadana y Constitucional.....	128
3.5.5.	Convenios de Cooperación Académica Internacional.....	129
3.6.	Mecanismos de Evaluación	130
3.6.1.	Mecanismos de Evaluación de los Estudiantes.....	130
3.6.2.	Mecanismos de evaluación de los profesores	132
4.	ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y PROCESO FORMATIVO.....	133
4.1.	Encuentros Formativos.....	133
4.1.1.	Encuentro Regional	133
4.1.2.	Encuentros Zonales.....	134
4.1.3.	Encuentros Locales.....	135
4.2.	Tipos de Actividades Académicas Formativas	136
4.2.1.	Espacios de formación –cursos-.....	137
4.2.2.	Seminarios de Profundización.....	137
4.2.3.	Propuestas Creativas Comunitarias: “Semillas” de las Prácticas Pedagógicas ...	137
4.2.4.	Salidas de Campo	140
5.	INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y/O CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL.....	140
5.1.	Políticas y Normativas Institucionales	140
5.2.	La investigación, Innovación y/o Creación Artística y Cultural en las Facultades de Educación y Salud Pública	144
5.3.	La investigación, Innovación y/o Creación Artística y Cultural en el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz.....	148
6.	RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO	150
6.1.	Políticas y Normativas Institucionales.....	150
6.2.	El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz y su relación con el Sector Externo (Extensión).....	153
7.	PROFESORES	156
7.1.	Políticas y normativas institucionales	156

7.2.	Plan de formación docente permanente	158
7.3.	Planta docente del programa académico	160
7.4.	Proyección de la planta docente del programa académico	169
8.	MEDIOS EDUCATIVOS	169
8.1.	Recursos bibliográficos	169
8.2.	Número de equipos informáticos.....	172
8.3.	Bases de datos bibliográficos	175
8.4.	Equipos Instrumentos y herramientas de los talleres.....	177
8.5.	Convenios Interbibliotecarios.....	177
8.6.	Plataformas tecnológicas	179
9.	INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y TECNOLÓGICA	179
10.	ANEXOS	181
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

PRESENTACIÓN¹

El presente documento contiene la propuesta de formación del **Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz**, elaborada conjuntamente entre la Facultad de Educación y la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, con el objeto de formar pedagogas y pedagogos para las poblaciones campesinas y étnicas de nuestros territorios, capaces de comprender la complejidad de los contextos rurales y de liderar procesos educativos que empoderen positivamente a estas comunidades, y que será ofertado en convenio con organizaciones sociales y comunitarias a pobladoras y pobladores de comunidades rurales del territorio colombiano, en especial, de las zonas que han sido afectadas por el conflicto armado en el país.

La propuesta se construye en el marco de proyectos de investigación-extensión en alianza con distintas entidades y organizaciones durante los años 2013 a 2018, con la participación activa de representantes de comunidades afrodescendientes, campesinas e indígenas de Antioquia, Chocó y Putumayo, vinculados a la Universidad través de procesos de educación no formal o Diplomas de Extensión. Para la selección de dichos participantes se tuvo en cuenta su compromiso y liderazgo con procesos educativos y organizativos en sus comunidades². La metodología de encuentros participativos a través de Diplomas, realizados en los propios contextos comunitarios, permitió identificar problemáticas relevantes y la situación de diversas poblaciones rurales, en temas relacionados con el cuidado y protección del territorio, la convivencia en escenarios de paz, equidad y economías sostenibles, y cómo construir procesos educativos que tengan en cuenta la diversidad biocultural.

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz recoge también experiencias en educación comunitaria y de educación en salud, construidas desde hace más de 60 años por la Facultad de Educación y por la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, que se expresan más recientemente en la creación de la *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, la cual obtuvo Registro Calificado por el Ministerio de Educación Nacional–MEN en febrero de 2011, y cuya propuesta considera una admisión y currículo especialmente orientado para comunidades indígenas de la región, el país y zonas de frontera. Hacía falta una propuesta para contextos de población campesina y afrodescendiente rural.

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz espera entonces ampliar la presencia de la Universidad en contextos de población campesina mestiza y afrodescendiente rural y así contribuir a acortar la brecha histórica de su acceso a la educación superior. Se espera igualmente llegar a aquellas regiones caracterizadas por relaciones interétnicas e interculturales, donde conviven campesinos, indígenas y afrodescendientes. Por lo tanto, se mantendrá una relación estrecha y dialógica permanente con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, así como con otros programas de la Universidad afines al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones rurales, en áreas de la salud, el derecho, el saneamiento ambiental, la nutrición, entre otras.

Este Programa sigue los lineamientos del Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 del Ministerio de Educación Nacional, *“Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 –Único Reglamentario del Sector Educación”*.

¹ Con aportes de Zayda Sierra, Hader Calderón Serna y Sara Márquez Girón.

² Para más detalle, ver ANTECEDENTES de la propuesta.

1. DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre del programa:	Pedagogía en Ruralidad y Paz
Título que otorga:	Pedagogo o Pedagoga en Ruralidad y Paz
Campo amplio:	Ciencias Sociales y Humanas
Campo específico:	Educación
Campo detallado:	Ciencias de la Educación
Nivel de formación:	Profesional
Registro Calificado:	Único
Metodología:	Presencial
Número de créditos:	170
Norma interna de creación:	Acuerdo Académico XXXX
Fecha de la norma:	XXXX
Instancia que expide la norma:	Consejo Académico de la Universidad de Antioquia
Duración del programa:	10 semestres
Ubicación del programa:	Medellín
Extensión de un programa acreditado:	No
Ciclos propedéuticos:	No
Periodicidad de la admisión:	Por cohortes anuales
Código SNIES:	XXXX
Inclusión a la tecnología:	20%
Dirección:	Medellín, Calle 67 No. 53 - 108
Teléfono – Fax:	(4) 2195730
Correo electrónico:	departamentodepedagogia@udea.edu.co
Número de Estudiantes 1er período:	150 estudiantes (30 en Medellín, 30 en Urabá (Chocó y Antioquia), 30 en Bajo Cauca, 30 en Oriente y 30 en Suroeste).
Valor de la matrícula al iniciar:	Si aplica, se tendrán en cuenta las tablas de la Universidad y de acuerdo al estrato socioeconómico.
Programa Adscrito a:	Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía.

2. JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ UN PREGRADO EN PEDAGOGÍA EN RURALIDAD Y PAZ CON Y DESDE COMUNIDADES RURALES?

2.1. Pertinencia con las necesidades de la región y del país³

El programa de **Pedagogía en Ruralidad y Paz**, a ofrecerse conjuntamente por la Facultad de Educación y de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, emerge de la necesidad de una educación pertinente y contextualizada con/por/desde comunidades rurales culturalmente diversas. Las poblaciones campesinas y étnicas en Colombia, además de ser quienes más han sufrido las consecuencias del conflicto armado, enfrentan grandes desafíos por la inequidad en el acceso a la tierra y recursos, pero en especial, por la ausencia de programas de educación superior pertinentes a los contextos ambientales y culturales en sus regiones. Esto ha llevado que las nuevas generaciones se vayan a las ciudades en búsqueda de estudios post-secundarios y fuentes de empleo para no regresar a sus territorios. La sostenibilidad de las comunidades rurales y sus ecosistemas requiere el fortalecimiento de capacidades de liderazgo y creatividad en su población, en especial jóvenes, en manejo territorial, derechos humanos, bienestar de las comunidades y pedagogías hacia la construcción de paz.

La **población objetivo del programa** está constituida por bachilleres de comunidades rurales que representan el 33% del total de habitantes del país, y se encuentran **en situación de alta vulnerabilidad** frente a factores sociales y políticos (**conflicto armado**), ecológicos (**cambio climático**), económicos (**pobreza rural**); productivos (**sistemas no sostenibles**), ambientales (**alta degradación de recursos naturales y ecosistemas**), psicosociales (**salud mental**), y de **calidad de vida**.

El abandono del campo colombiano y el camino que se debe seguir para corregir las deficiencias que han marcado al sector rural durante largos años, es una problemática urgente que ha sido diagnosticada por múltiples investigadores e instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en su revisión de las políticas agrícolas en Colombia, determinó que el país presenta políticas deficientes a nivel rural, las cuales debe corregir si desea lograr su objetivo de crecimiento sostenible. En particular, la OCDE hace la siguiente afirmación:

“Los recursos públicos deben destinarse a eliminar las importantes deficiencias existentes en el sistema de tenencia de la tierra, infraestructura, gestión del agua y del suelo, sistemas de inocuidad alimentaria y de salud animal y vegetal, infraestructura de transporte, sistemas de información de mercado, educación, investigación y desarrollo, servicios de extensión, asistencia técnica, etc. Asimismo, el ordenamiento institucional es débil tanto a nivel departamental como municipal, lo cual exige mejoras en la gobernanza y en la coordinación de la política agrícola”. (OCDE, 2015, p. 9).

³ Con aportes de Zayda Sierra, Hader Calderón Serna y Sara Márquez Girón.

Adicionalmente, las zonas rurales han sido históricamente las más afectadas por la presencia de actores armados y la violencia, fenómeno que se ha perpetuado durante más de cinco décadas en el país debido a la falta de oportunidades en estas regiones, por lo cual la educación se constituye en un factor imprescindible para romper la espiral de la violencia y para la construcción de una paz duradera después del conflicto, pues *“una educación con acceso y calidad contribuye a la construcción de la paz por su capacidad de ofrecer dividendos rápidos y tangibles a las poblaciones, en forma de servicios que mejoran tras los acuerdos y como consecuencia de estos; mejorar la legitimidad de las instituciones y crear oportunidades para la transformación social”* (González, 2016: p. 3).

En sentido similar, el **Plan Especial de Educación Rural –PEER- (MEN, 2018)**, es reiterativo en su planteamiento que ***el punto de partida se encuentra en la posibilidad de brindar una educación de calidad y pertinente*** que ayude al sector rural a desarrollarse teniendo en cuenta su contexto histórico y social: ***“La educación es uno de los mecanismos que más puede incidir en la reducción de estas brechas, al afectar de manera directa las capacidades y habilidades de los ciudadanos, así como la dinamización de la economía local, el fomento de las vocaciones del territorio, la potencialización de los procesos de cohesión y la participación ciudadana”*** (p.48).

Por eso, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz está orientado para contribuir con puntos esenciales de la **Agenda de desarrollo rural integral** acordados en las negociaciones de paz, entre otros, con la **construcción de una propuesta de educación rural** específica y contextualizada a las necesidades de los campesinos y pobladores rurales, que posibilite “brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural” (punto 1.3.2.2. del Acuerdo final).

Así mismo, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz constituye una excelente alternativa de la Universidad de Antioquia para contribuir al fortalecimiento del tejido social e institucional de los territorios rurales, y por ende de la Paz Territorial, a través de la formación de educadores que propicien el diálogo de saberes, la participación comunitaria y la investigación, como pilares del desarrollo de las regiones, y, a la vez, representa una expresión concreta del **compromiso de la Universidad de Antioquia con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad**, asumido como uno de los temas estratégicos definidos en su **Plan de Desarrollo 2017-2027**:

“Hacia 2027, la Universidad promoverá la construcción de paz desde sus ejes misionales, fomentando el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia y su proyección frente a las problemáticas sociales emergentes de los procesos de posacuerdo y el desarrollo de los territorios; y mediante el diálogo con la sociedad hará relaciones, gestionará el conocimiento e incorporará la inclusión e interculturalidad como condiciones que identifiquen el quehacer con calidad y pertinencia.

La Universidad posibilitará que sus políticas, saberes y prácticas se cimienten en la perspectiva intercultural, de equidad de género y en los enfoques de derechos, de tal modo que los ejes misionales fortalezcan la construcción de paz y el buen vivir en todas sus sedes y en sus entornos. Asimismo, en una relación multidireccional aportará a la búsqueda de soluciones a problemáticas territoriales asociadas a la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad.” (Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia, 2017-2027, Tema estratégico 5, p. 40).

2.1.1. Población a quien se orienta el Programa⁴

A pesar de su tamaño relativamente pequeño, Colombia es considerada uno de los diez países ‘megadiversos’ del mundo por sus variados ecosistemas y su diversidad cultural y lingüística (Maffi, 1998; 2005). **Cerca del 33% de la población colombiana todavía vive en “áreas predominantemente rurales”**, habitada por comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas (pequeñas familias mestizas dedicadas a la agricultura) (Machado 2011).

Considerando las distintas poblaciones que habitan los contextos rurales en Colombia y la compleja diversidad de escenarios étnicos, históricos y sociales que enmarcan su existencia, el Programa de *Pedagogía en Ruralidad y Paz* acoge el concepto de **“pobladoras y pobladores rurales”** para orientar esta propuesta de formación, teniendo en cuenta la definición que hace FIAN:

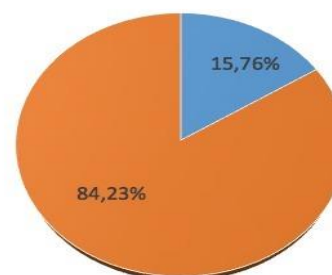
“No se puede ser campesino o campesina sin su tierra; indígena sin su territorio; pescador o pescadora sin su mar, río, ciénaga o lago; pueblo nómada sin sus corredores de tránsito y sustento. En síntesis, el poblador o pobladora rural alcanza su razón de ser y su dignidad en la posibilidad concreta y efectiva de realizarse como tal, habitando su territorio, decidiendo sobre sus propios proyectos de vida, utilizando sus recursos, y relacionándose activamente con los otros seres humanos y la naturaleza.” (FIAN Colombia, 2015: 9)

El concepto “pobladoras y pobladores rurales” difiere de la categoría “productores rurales” que se enuncia en los censos oficiales y no da cuenta de la enorme diversidad de la población rural colombiana, entre ellas, la población campesina. Por ejemplo, el Tercer Censo Nacional Agropecuario–CNA (2014) apenas incluyó por primera vez datos diferenciales de la población rural en relación a su diversidad étnica:

Tabla N°1. Elaboración de N. Vargas. Fuente “Tercer Censo Nacional Agropecuario –CNA– (2014)

Población	Total	Porcentaje
Total Productores en el área rural dispersa censada en territorios de grupos étnicos	427.780	15,76%
Total Productores en el área rural dispersa censada sin territorios de grupos étnicos	2.285.728	84,23%
Total nacional en el área rural dispersa censada	2.713.508	100%

Población Nacional total en el área rural dispersa censada



■ poblacion total en territorios de grupos étnicos
■ poblacion total sin territorios de grupos étnicos

Reconocer la compleja diversidad de pobladoras y pobladores rurales significa que el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz deberá permitir a distintos participantes de contextos rurales, en

⁴ Responsable de la redacción de esta sección: Zayda Sierra, con aportes de Néstor Vargas, Hernán Porras y Hader Calderón Serna.

diálogo con sus organizaciones, profundizar en las propias y dinámicas identidades étnicas y campesinas, su histórica resistencia y reivindicación al acceso a la tierra, su relación adaptativa con la naturaleza y la preservación del medio ambiente, sus raíces culturales y su forma particular de ver, entender y actuar en el mundo. Igualmente, la interacción histórica y cultural de diversos grupos étnicos y campesinos con el territorio, las relaciones y tensiones interétnicas e interculturales, los procesos organizativos, los procesos de alimentación y pervivencia y cómo estas poblaciones logran visibilidad en las políticas públicas (Herrera-Jaramillo et al. 2016; Camacho, Tocancipá y Rodríguez, 2013).

Los grupos étnicos reconocidos en Colombia, que gozan de derechos colectivos a partir de la Reforma Constitucional de 1991, son: los indígenas, el pueblo Rom o gitano, los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y la población negra, mulata, afrocolombiana o afrodescendiente y palenquera de San Basilio de Palenque. Según el Censo de 2005, en el país existen cerca de 84 etnias o pueblos indígenas que cuentan con una población de 1.378.884 personas, los cuales representan el 3,3% del total nacional. La mayor parte de esta población habita en el área rural (78%). A su vez, el Censo de 2005 habla de 4.311.757 personas de descendencia africana, lo que corresponde a un 10,62% de la población total del país, y que habitan principalmente en las costas del Pacífico y del Caribe, el 70.8% en zona rural. En 2014, el Departamento Nacional de Estadística–DANE reconoce que la población de grupos étnicos es muy superior a la que se tenía estimada y en lugar de disminuir, ha venido creciendo de manera considerable.

A pesar de los derechos adquiridos, en el año 2009, el 83% de los desplazamientos masivos en contextos rurales correspondió a grupos étnicos (afrodescendientes e indígenas). Por lo menos, 12.934 personas de las comunidades negras se desplazaron en 28 eventos masivos ocurridos en cinco departamentos (Nariño, Chocó, Cauca, Valle del Cauca y Antioquia) (Codhes 2010). Las condiciones que generan el desplazamiento de las comunidades en mención permiten advertir que están ligadas a los intereses del capital nacional y transnacional, la imposición del proyecto de modernidad y la presencia del narcotráfico principalmente (Arias Barrero, 2011:1).

¿Quiénes son los demás pobladores rurales que habitan el área rural dispersa del país, no pertenecientes a grupos étnicos?

2.1.2. El reconocimiento de campesinas y campesinos como sujetos de derechos⁵

En diciembre de 2018 la **Asamblea General de las Naciones Unidas** aprobó la ***Declaración sobre los Derechos de los Campesinos y otros Trabajadores Rurales***, que había sido avalada en septiembre de 2018 por el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, y que protegerá al 80% de habitantes del mundo, y a una población que, en Colombia, hasta ahora, ni siquiera ha sido incluida en la información estadística oficial. Se trata de un avance histórico en la protección de los campesinos y trabajadores rurales:

⁵ Con aportes de Hernán Porras Gallego y Hader Calderón Serna

“Este instrumento internacional parte de una constatación simple, pero profunda: que el campesinado tiene condiciones particulares de vida, por su vínculo especial con la tierra y la producción de alimentos, y por el desarrollo de formas particulares de trabajo familiar y asociativo. El campesinado tiene entonces un rol fundamental en el derecho a la alimentación, en la conservación de la biodiversidad y en la mitigación del cambio climático, a través de una agricultura sustentable. Pero también por sus condiciones particulares, el campesinado sufre enormes vulnerabilidades en un mundo globalizado, que amenaza las formas de vida campesinas, por ejemplo, por el acaparamiento de tierras derivado del efecto combinado de la expansión de la agroindustria, la minería y la especulación inmobiliaria. A partir de esta constatación, la Declaración concluye que el campesinado requiere un reconocimiento y protección especiales de los Estados”.

(Rodrigo Uprimny, El Espectador, 30 Septiembre 2018)

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz recoge la visión y filosofía de la Declaración sobre los Derechos de los Campesinos y otros Trabajadores Rurales que la Asamblea General de las Naciones Unidas, a iniciativa del movimiento La Vía Campesina, apoyado por CETIM y FIAN internacional, entre otras organizaciones internacionales, adoptó en diciembre de 2018. La Declaración tiene entre sus objetivos: proteger los derechos de los campesinos y mejorar las condiciones de vida en las zonas rurales; fortalecer la soberanía alimentaria, la lucha contra el cambio climático y la conservación de la biodiversidad; incentivar una verdadera reforma agraria y una mejor protección contra los acaparamientos de tierra; por el derecho de los campesinos a conservar, utilizar, intercambiar y vender sus semillas; por precios remuneradores para la producción campesina y los derechos de los trabajadores agrícolas⁶. En especial, da respuesta pertinente al artículo 25: “Los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales tienen derecho a una formación adecuada que esté adaptada al entorno agroecológico, sociocultural y económico en que se encuentren” (ver descripción del proceso para la construcción de la Declaración, la votación final en la ONU y los artículos de la Declaración en Hubert, 2019).

Nuestros estudiantes y contribuirán para que se haga realidad el respeto, la protección y el hacer efectivos los derechos de los campesinos, y de otras personas que trabajan en las zonas rurales. Así mismo, impulsar distintas acciones de formación con la ciudadanía, para apoyar con conocimiento, la defensa y protección de los derechos de la población campesina y trabajadora rural.

Con la aprobación de esta Declaración, las naciones del mundo, incluyendo la nuestra, se enfrentan al desafío de buscar la equidad e Igualdad, la no discriminación y derecho al desarrollo de todos los trabajadores y pobladores del campo, a garantizar su derecho a participar en la gestión de recursos naturales y a disfrutar de manera justa y equitativa de los beneficios de su desarrollo y conservación en su comunidad, a brindar tierra para trabajar, lo mismo que el derecho a acceder a semillas para sembrar y distribuir los productos de sus cultivos, y el derecho a ingresos y medios de vida dignos.

Estos avances internacionales contrastan con la dificultad que ha tenido el campesinado colombiano para ser considerado en los planes de gobierno, comenzando por las estadísticas oficiales. Por años organizaciones campesinas han pedido ser incluidas en el censo, y siempre han

⁶ Este apartado incorpora el concepto expresado por el CETIM (Centre Europe-Tiers Monde), en carta de apoyo al Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz enviada desde Ginebra (Suiza) el 13 de febrero de 2019.

recibido respuestas negativas e injustificadas. En noviembre de 2017, a través de una acción de tutela, 1700 campesinas y campesinos pidieron que el Censo de Población y Vivienda del 2018, la principal herramienta del Estado para tomar decisiones, incluyese una serie de preguntas referentes a su situación económica y social, y a su identidad cultural. Detrás de esta petición había un objetivo claro: que el Gobierno tuviese en cuenta su situación particular en el desarrollo de políticas públicas. El campesinado no sólo es una de las poblaciones más pobres del país, sino que vive en condiciones de extrema vulnerabilidad (Dejusticia, 2017).

“Para que el campesinado cuente tiene que ser contado”.

En el siglo XX se realizaron diez censos nacionales en Colombia: ocho de ellos incluyeron información sobre indígenas y dos sobre afrodescendientes. Ninguno habló sobre el campesinado. Los afros y los indígenas ya dieron esta lucha y la ganaron: en el censo del 2005 estas dos poblaciones tuvieron una participación activa en el diseño del formulario y en la aplicación del censo, y se les dio a cada una un espacio diferenciado.

(Dejusticia, 2017:1)

En respuesta a esta tutela interpuesta por organizaciones campesinas y otras organizaciones sociales y de defensa de los derechos humanos, la **Corte Suprema de Justicia** en su **fallo de tutela STP2028-2018**, hizo un llamado de atención a distintos entes del gobierno nacional para que aunaran y coordinaran esfuerzos encaminados al estudio y desarrollo de un **concepto del sujeto campesino** y la forma para caracterizarlo a través de instrumentos estadísticos. Para el logro de este objetivo, se creó una **Comisión de Expertos**⁷ conformada por investigadores e investigadoras de la ruralidad colombiana, de lo campesino, de las organizaciones sociales y de política pública del país, quienes fueron convocados por la Procuraduría delegada para Asuntos Agropecuarios. En julio de 2018, la Comisión hizo entrega de un **Documento Técnico**, en el cual: a) se define al sujeto Campesino(a) colombiano; b) se presentan las distintas dimensiones que se proponen para la caracterización de los campesinos; c) se presentan elementos y consideraciones para la medición del sujeto campesino en cada una de las dimensiones propuestas; y d) Adicionalmente se anexa una bibliografía básica.

Desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz retomamos y asumimos por su pertinencia, la conceptualización de **“sujeto campesino”**⁸ y **los tópicos para su caracterización** propuestas por la Comisión de Expertos en su Documento Técnico:

DEFINICIÓN DEL CAMPESINO(A)

“Campesino(a): Sujeto intercultural, que se identifica como tal, involucrado vitalmente en el trabajo directo con la tierra y la naturaleza; inmerso en formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario no remunerado y/o en la venta de su fuerza de trabajo”.

DIMENSIONES PARA LA CARACTERIZACIÓN DEL CAMPESINO(A)

⁷ Los comisionados fueron los siguientes: Juan Guillermo Ferro Medina, Carlos Arturo Duarte Torres, Absalón Machado Cartagena, Darío Fajardo Montaña, Olga Lucía Acosta Navarro, Ángela María Penagos Concha, Francisco Gutiérrez Sanín y Marta María Saade Granados, quien además funge como secretaria técnica por parte del ICANH.

⁸ Según la Comisión de Expertos, “Sujeto campesino” es una categoría social que incluye a todas las personas, sin distinción de edad, sexo y género.

- **Dimensión Territorial⁹**

“El campesino es un sujeto territorialmente diverso... Por lo tanto, así sean políticas e instrumentos de carácter sectorial deben reconocer el entorno y el contexto donde habitan y desarrollan sus actividades los individuos y comunidades; esto en razón de que las características, aspiraciones y oportunidades de los individuos están en parte definidos por sus condiciones propias, pero también por el entorno y las circunstancias de éste...”

Los campesinos se encuentran en territorios fundamentalmente rurales donde habitan hombres, mujeres y niños, quienes a través de sus diferentes maneras de apropiar el entorno obtienen productos e ingresos con los cuales procuran su subsistencia; los cuales son base también para la construcción de redes y relaciones con su comunidad. Por lo anterior, la vida campesina se constituye en una red de relaciones sociales expresadas territorialmente en comunidades, veredas, corregimientos, minas, playones, entre otros y se desarrolla en relaciones con los ecosistemas configurando la diversidad de comunidades campesinas a caracterizar... En este sentido, los campesinos se ubican tanto en zonas rurales como en las urbanas, sin perjuicio de que la mayor parte del tiempo que dedican a su trabajo se desarrolla en el campo; se desenvuelven en espacios que hacen parte de su territorio como red fundamental de supervivencia”.

- **Dimensión Cultural¹⁰**

“El campesino es un sujeto colectivo de carácter intercultural en su configuración histórica, pues sus relaciones se tejen y han tejido con otras comunidades tanto rurales como urbanas. La dimensión cultural de las comunidades campesinas se vincula a todas aquellas prácticas y formas de expresión relacionadas con memorias, tradiciones y formas de identificación”¹¹.

- **Dimensión productiva¹²**

“El campesino es un sujeto multiactivo desde el punto de vista de su actividad económica. Si bien existe una estrecha vinculación con la tierra a través de actividades agropecuarias, es importante considerar otras actividades rurales que construyen con los diversos ecosistemas y con el manejo de la biodiversidad para su subsistencia y la de su hogar, además de prácticas productivas distintas a las actividades primarias, como son la transformación de los recursos naturales, manufactura de artesanías, elaboración de alimentos o bebidas en el hogar, así como la prestación de algunos servicios relacionados con el turismo”.

⁹ En la **dimensión territorial** se pueden considerar al menos las siguientes relaciones: a) Vínculos; b) Tenencia y uso de la tierra; c) Relación que establecen con el medio ambiente y los recursos naturales; d) Relaciones urbano-rurales; y e) Conflicto interno y desplazamiento forzado.

¹⁰ Los ejes centrales a tener en cuenta en la **caracterización cultural de las comunidades campesinas** son: a) Diversidad cultural del campesinado; b) Diversidad social del campesinado; c) Formas de reproducción cultural campesinas; d) Identidades, arraigos e identificaciones campesinas; y e) Concepciones y conocimientos campesinos.

¹¹ Las mismas incluyen prácticas como las siguientes: 1) **Conocimientos tradicionales campesinos**: formas de educación campesina, culinaria, conservación, recuperación y cuidado de semillas nativas o tradicionales, medicina tradicional; 2) **Económico-productivos**: prácticas productivas de conservación y conocimiento de la naturaleza, producción artesanal, formas propias de intercambio, mercados; 3) **Territorio y hábitat**: historia oral, utilización de espacios culturales, construcción tradicional (viviendas o acueductos comunitarios), territorialidad, organización social y; 4) **Fiestas, deportes y artes populares**: festividades tradicionales y/o religiosas, artes populares, deportes tradicionales.

¹² Se plantean los siguientes ejes para la **caracterización productiva del campesinado**: a) Autoconsumo y participación en el mercado; b) Inserción en el mercado laboral de la fuerza de trabajo campesina; c) La relación del trabajo campesino con su cualidad como productores de alimentos, valores de uso y de materias primas, es central en su caracterización; y d) Trabajo no remunerado y labores de cuidado.

- **Dimensión organizativa¹³**

“El sujeto campesino se ha constituido en dinámicas que procuran su reconocimiento y participación ciudadana, que han formado y forman parte de la vida política nacional. Estas comunidades y sus organizaciones despliegan formas de relacionamiento social de larga data que hacen posibles sus vidas colectivas, así como han incorporado renovadas formas de organización social y política para dar respuesta a nuevos contextos. Como parte de su distribución geográfica, las comunidades campesinas constituyen redes de relaciones familiares y extra-familiares dispuestas para asegurar su supervivencia y ampliar sus accesos a recursos y mercados... Las estrategias para enfrentar las asimetrías y vulnerabilidades a las que están expuestos contemplan formas de resistencia y racionalidad en la utilización de los recursos. En la construcción y el ejercicio de estas estrategias de articulación y autoprotección se expresa la actual búsqueda de autonomía por parte de las comunidades campesinas”.

Otro hecho positivo y significativo acaecido en nuestro país en la perspectiva del reconocimiento de campesinas y campesinos como sujetos de derechos, lo constituyó la **Directiva N° 007 de la Procuraduría General de la Nación** emitida el **11 de junio de 2019** para funcionarios del Ministerio Público, autoridades públicas nacionales, departamentales, distritales y municipales, y servidores públicos en general, mediante la cual se dispone:

“RECONOCER al campesinado colombiano como sujeto de derechos integrales y sujeto de especial protección constitucional, en los escenarios determinados por la Corte Constitucional, que aporta a la economía del país, constituye alianzas y articulaciones con otros sectores, y conserva la biodiversidad y los ecosistemas locales del país”

Sin embargo, a pesar de este logro parcial, aún queda un largo trecho por recorrer en nuestro país para avanzar hacia un reconocimiento real y efectivo, como sociedad, del campesinado colombiano como sujeto de derechos integrales y sujeto de protección especial, a nivel legislativo, constitucional, y cultural. De ahí la importancia estratégica que reviste la puesta en marcha del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz con comunidades rurales de contextos territoriales diversos.

Colombia es altamente desigual en cuanto a la propiedad del terreno rural. El Instituto Geográfico Agustín Codazzi–IGAC– analizó el comportamiento de la tenencia de los predios rurales privados, sin incluir los que están a nombre del Estado, resguardos indígenas, parques nacionales y de las tres grandes urbes (Bogotá, Medellín y Cali). Tras hacer este cruce, el resultado es que existen cerca de 3,7 millones de predios rurales, con una extensión de 61,3 millones de hectáreas, las cuales están en manos de 3’552.881 propietarios; esto es, **el 25 % de esos propietarios son los dueños del 95% del territorio**. De los 3,7 millones de predios privados rurales que hay en el país, 2,9 millones son de un único propietario (IGAC, 2016).

Respecto a los pequeños productores, para el CNA (2014), cuando el productor vive de manera permanente en la Unidad Productiva Asociativa (UPA) se denomina productor residente; en esta categoría se ubica el 26,7% de los habitantes rurales, una cifra que se aproxima a las 725.000 personas. A este rasgo se suma la de ejercer la jefatura o cabeza de hogar. De otra parte, si el

¹³ Se contemplan los siguientes ejes para la **caracterización organizativa del campesinado**: a) Familia Campesina; b) Mujer Campesina; c) Las organizaciones sociales; d) Participación; y e) Autonomía.

productor vive fuera de la UPA que dirige, se clasifica como no residente. En el país, la proporción de habitantes rurales que forma parte de este grupo es del 73,3 %, cerca de 1,9 millones de habitantes. **En conclusión, la gran mayoría de los pequeños productores rurales no tienen tierra** (CNA, 2014: 505).

Para la Misión Rural (2013:3), el papel económico del campesinado en la producción de alimentos, la generación de divisas y su aporte en el renglón de exportaciones no ha sido debidamente reconocido en el país, a pesar de su capacidad de transferir excedentes a otros sectores de la economía. Apoyándose en el estudio de Forero *et al.* (2013), la Misión Rural evidencia cómo **los pequeños productores y agricultores familiares son quienes contribuyen a la seguridad alimentaria del país** y demuestran no solamente eficiencia económica cuando acceden a condiciones productivas relativamente aceptables sino también capacidad para generar desarrollo económico y soluciones efectivas a la pobreza rural.

“Desafortunadamente, hasta la fecha el campesino no ha sido reconocido como sujeto social por parte de quienes construyen las políticas públicas en el país, generando una crisis a nivel de este grupo social, agudizada por fenómenos como el desplazamiento forzado, el cambio en el uso de la tierra y la concentración de su propiedad, uso inadecuado de los recursos productivos y en general las condiciones de pobreza del sector rural.” (Misión Rural, 2013:3)

Según el Censo Nacional Agropecuario (2014), campesinas, campesinos y otros habitantes de las zonas rurales siguen siendo el grupo poblacional con menores oportunidades de la sociedad, el 45.5% están en condición de pobreza multidimensional, el 89% no tiene acceso a préstamos, el analfabetismo en zonas rurales del país alcanza el 11,5 por ciento en mayores de 15 años (mientras que el porcentaje nacional es de 6,6%), el 20 % de niños entre 5 y 16 años no asistió a ninguna institución y el 73 % de los menores de 5 años no va al jardín. La cultura campesina también enfrenta un alto riesgo y daño ambiental.

De acuerdo al Colectivo Agroambiental de Antioquia (2013), “la mayor parte de la agricultura campesina se desarrolla en predios pequeños ubicados en zonas andinas de montaña, valles y cañones, con suelos pobres y susceptibles a la erosión; no obstante, esta agricultura provee cerca del 60% de los alimentos que consumen los colombianos. En estos predios hay singularidades ambientales y en los sistemas productivos adaptados por años, pero con tecnologías desde la revolución verde altamente dependiente de agroquímicos, por lo que demandan también especificidad en las adecuaciones tecnológicas y productivas (transición hacia buenas prácticas agroecológicas)” (p. 6).

2.1.3. Condiciones de la población afrodescendiente que habita contextos rurales en Colombia¹⁴

¹⁴ Con aportes de Alexis Julieth Vázquez Tapias (Grupo de Investigación EDI, U de Antioquia) y Yeison Meneses Copete (Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos, CADEAFRO), ambos doctorantes en Estudios Iberoamericanos y participantes del Grupo de Estudios sobre lo Negro en América Latina-GRENAL, Universidad de Perpignan, Francia.

“Nosotras las mujeres negras mineras ancestrales caucanas, somos hijas de la tierra, sentimos profundo amor por ella, si ella vive, vivimos nosotras, vivimos nosotros, si todos nos encargamos de la Salud de los territorios, estamos haciéndonos cargo de cuidar nuestra propia salud. Seguimos denunciando que la minería a como se hace en este país, en nuestros territorios, es una enfermedad terminal que nos condena a todas, que nos condena a todos. No han salido las retroexcavadoras del Cauca, por el contrario, ahora ya han pasado a otras cuencas como las del río Palo en Guachené, nos han dicho que tendremos que recurrir a la Corte si es que queremos que se suspendan los títulos concedidos sin consulta previa libre e informada... Nos mandan el mensaje de que tenemos que hacernos a la idea de acostumbrarnos a vivir con la preocupación de no saber cómo mitigar y reparar la intoxicación que causa el agua con mercurio y con cianuro, esa que hoy estamos bebiendo, con la que nos bañamos, con la que preparamos la comida y lavamos la ropa, de que tanto mercurio y cianuro circula ya por nuestras venas.” (Mujeres afrodescendientes por el cuidado de la vida y los territorios ancestrales. Comunicados, 2015).

Hacer referencia a la demografía de la población afrocolombiana conlleva a la revisión sistemática de la invisibilidad estadística que ha enfrentado esta población desde los inicios de la República; la discriminación racial sistemática, la imperiosa necesidad de una sociedad que dé lugar al auto-reconocimiento, las geografías racializadas, la imprecisión e incertidumbre al medir la pertenencia étnica en una sociedad racializada y finalmente, el etnocidio de las últimas décadas y el destierro de gran parte de la población afrodescendiente a las grandes capitales en búsqueda de salvaguardar la vida misma. A partir del Censo de 2005, el DANE (2010) reconoce el impacto, pero no las causas de este desplazamiento, cuando afirma que “las comunidades étnicas han migrado en los últimos años del área resto de los municipios a las cabeceras municipales, por razones familiares, por la búsqueda de mejores condiciones de vida, por necesidades de educación, y por amenazas contra la vida, este proceso creciente de urbanización se refleja en la información censal de los dos últimos censos” (p. 28).

Según las estadísticas del DANE, arrojadas en el Censo de 2005, la población afrocolombiana corresponde a un 10,62% de la población total colombiana; 4'311.757 de personas, siendo Cali, Cartagena, Barranquilla, Bogotá y Medellín las ciudades que concentran mayor parte de la población. Para el Movimiento Social Afrocolombiano, y particularmente para el Movimiento Nacional Cimarrón, la población afrodescendiente asciende a un 40% de la población nacional. Asimismo, la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, con base en los trabajos de investigación de Barbary & Urrea (2004) y Ramírez y Viáfara (2001), estima la población afrocolombiana entre un 18% y 22%. Información de la Pastoral de las Negritudes registra que la población afrocolombiana, corresponde al 26% aproximadamente de la población nacional, más de 10.562.519 millones de personas; el 30% de esta población vive en el Chocó Biogeográfico, más del 50% reside en la zona rural, y un 45% aproximadamente vive en las grandes y medianas ciudades, en los barrios marginados; un porcentaje mínimo vive en condiciones satisfactorias. Ante la debilidad de información demográfica, lo cual afecta la formulación y evaluación de políticas públicas de acuerdo a los planes de desarrollo y la distribución del presupuesto, el Movimiento Nacional Cimarrón (2017) plantea que para 2018 “no podemos permitir que vuelva a ocurrir la desaparición o masacre estadística de la población afrocolombiana del censo del 2005” (p. 1).

Este programa de formación espera contribuir con los esfuerzos de reconstrucción del tejido social, el fortalecimiento organizativo, la defensa y gobernanza del territorio por comunidades afrodescendientes rurales que finalmente logran la titulación colectiva de sus territorios a partir de la Ley 70 de 1993. Desde entonces se han creado 159 Territorios Colectivos de Comunidades Negras, ubicados en su gran mayoría en los municipios que hacen parte del corredor del Pacífico Colombiano (departamentos de Antioquia, Cauca, Chocó, Nariño; Risaralda y Valle del Cauca). Según las cifras del DANE y el INCODER, las áreas tituladas corresponden a 5.180.218,8189 de hectáreas en total; donde para el 2010 estarían unas 448.879 familias.

En Antioquia, de acuerdo a Domínguez (2015), los procesos de titulación colectiva de comunidades negras tramitadas entre 1997 y 2011 resultaron en 14 títulos colectivos que representan más de 240.000 hectáreas adjudicadas. Si bien están en jurisdicción de 11 municipios antioqueños, ellos se concentran en tres zonas específicas: 1) la zona de influencia de la cuenca media del río Atrato, 2) el golfo de Urabá, y 3) la cuenca del río Porce–Nechí, a la altura de los municipios de Zaragoza y El Bagre. Existen también dos procesos aislados, uno en Yondó y el otro en Sopetrán.

Es importante observar que los departamentos de Antioquia y Chocó comparten área de influencia de la primera y más grande titulación colectiva otorgada a comunidades negras, asociadas en el Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato "COCOMACIA", organización que ha venido participando en la creación de este programa de formación. El Título Colectivo agrupa 120 comunidades en un territorio de 695.245 hectáreas.

A pesar de estos avances, la restitución de tierras se ve amenazada por el entramado del conflicto sociopolítico y el abandono estatal, las apuestas e intereses de los diferentes actores, fuerzas armadas legales e ilegales, terratenientes en busca de ampliar su frontera agrícola o ganadera y empresas nacionales y transnacionales con fines extractivos y de explotación a gran escala. El Informe Nacional de Desarrollo Humano (PNUD, 2012), en el aparte dedicado a los Afrocolombianos, sus territorios y condiciones de vida, manifiesta la urgencia de **definir políticas diferenciadas de desarrollo rural para los territorios de las comunidades negras**, cuyos procesos de titulación tienen, además, una variable problemática:

“La mayor parte de las tierras adjudicadas a las comunidades negras está en distintas clases de bosques húmedos sin vocación agropecuaria en gran escala y la explotación bajo otras modalidades extractivas (gran minería, maderera) ponen en riesgo estos ecosistemas frágiles. El conflicto territorial no es exclusivo entre indígenas y afros, también incluye los conflictos que enfrentan estos dos grupos étnicos con grandes propietarios ganaderos, agroindustriales y mineros, por lo general blancos y mestizos, en diversos municipios de la región.” (p. 35)

Si bien la amenaza de los actores armados y el narcotráfico constituye una de las principales causas del desplazamiento forzado de las poblaciones a otras zonas del país, es también necesario decir que **el abandono estatal, en sentido de la política pública y la justicia social para con estas comunidades, se comporta como el mayor y efectivo dispositivo de destierro de las poblaciones**. Siguiendo el Censo de 2005, el porcentaje de población auto-reconocida como afrodescendiente que no sabe leer ni escribir es del 14,26%, del cual la mayoría son hombres, con un 51,31%. Por otra parte, el 14,32 % (612.194 personas) manifestaron haber tenido días de ayuno en la semana anterior al Censo, cifra superior al promedio nacional de población con un reporte del 7,22%. Las

mujeres de comunidades negras y afrocolombianas tienen una menor participación en este indicador con el 49,77%. La situación socio-económica de la población afrodescendiente en Colombia continúa siendo incontestablemente precaria:

“La vulnerabilidad socioeconómica de los afrodescendientes aun antes del desplazamiento es abrumadora. Por ejemplo, en la región Pacífica (Chocó, Nariño y Cauca) donde vive la mayor parte de los afrocolombianos del país se poseen los peores índices de condiciones de vida (ICV) de Colombia: 63% de los hogares no tienen acceso a inodoro con conexión a alcantarillado o bajamar; 30% carecen de abastecimiento de agua de pila pública, carrotanque, aguacero o acueducto; 60% de hogares no tienen servicio de recolección de basuras; 41% todavía cocinan con carbón, leña o desechos; 46% de los hogares viven en hacinamiento, y se tiene que Quibdó es la capital con el ICV más bajo. Lo anterior permite identificar el desplazamiento forzado de los afrocolombianos como una situación que tiene que ver no sólo con la dinámica del conflicto, sino con factores estructurales que tienen hondas raíces en un modelo de desarrollo y de orden social que excluye y margina al pueblo afrodescendiente y lo lleva a vivir en condiciones de crisis socioeconómica y carencia de derechos permanente.” (Ordoñez, 2009, p. 1)

La falta de condiciones para el desarrollo cultural, escolar, político y social motiva a que niños, niñas, adolescentes y jóvenes de comunidades afrodescendientes rurales migren o sean enviados hacia otros municipios, departamentos y regiones en busca de mejores opciones educacionales y laborales. Ello termina siendo una manera de destierro sistemático, pues, donde el Estado no hace presencia con políticas específicas para garantizar el bienestar de las comunidades, llegan otros actores que se apoderan de las tierras, inhiben procesos de autogestión, y rompen el tejido social y organizativo.

Buscando aportar a la transformación de esta problemática, los ejes curriculares que fundamentan el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se orientan hacia una formación integral de pedagogos y pedagogas a partir del reconocimiento del territorio, el liderazgo, la gobernanza y el buen vivir, en búsqueda de que el egresado pueda contribuir de manera efectiva a la generación de un desarrollo rural integral sostenible e incluyente de sus comunidades; además, se alinean con los postulados de la educación propia de las comunidades afrodescendientes que vienen luchando desde hace décadas, y que son recogidos a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991 en su artículo 68: **“los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”**¹⁵.

2.1.4. Construyendo Agenda de Paz entre la Universidad y las Comunidades Rurales¹⁶

¹⁵ En este apartado se retoma lo expresado por los representantes del Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (COCOMACIA), y del Consejo Comunitario General del Río Baudó y sus afluentes (ACABA), en sus cartas de respaldo al Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz enviadas el 27 de abril de 2019.

¹⁶ Con aportes de Hernán Porras, Hader Calderón y Zayda Sierra.

Ahora, cuando Colombia se asoma a la vaga posibilidad de poner fin a un conflicto de cincuenta años... todos nos preguntamos cómo será la paz que estamos buscando, cuál es la normalidad del vivir a la que queremos regresar, o si más bien será necesario construir por primera vez una normalidad que acaso nunca hemos tenido. Cuáles son las memorias compartidas, las costumbres, las tradiciones, los relatos de origen, los ejercicios de convivencia, las ceremonias del afecto, los rituales de inclusión, los diálogos de regiones y de culturas, las ciencias y las artes de la cotidianidad que debemos invocar en el esfuerzo generoso de construir de nuevo o de alcanzar por fin una normalidad que nos redima de esas violencias, exclusiones y estratificaciones que nos hicieron perder la tranquilidad, la confianza y, a veces, incluso, la esperanza. (William Ospina, Guías Ciegos, El Espectador, abril 14 de 2014)

La universidad colombiana requiere asumir con creatividad los desafíos que enfrentan las poblaciones que habitan la Colombia rural y contribuir a romper la brecha educativa no asimilándolas a la cultura urbana, sino reconociendo sus necesidades, saberes y expectativas. Ello significa repensar políticas de admisión, pertinencia académica y permanencia de estudiantes procedentes de comunidades campesinas y étnicas (León y Holguín, 2005; Sierra, 2005); a la vez, replantear una docencia e investigación orientada principalmente hacia visiones desarrollistas que deslegitiman otras cosmovisiones y maneras de habitar el mundo. Lander (2000:69), en sus reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos, plantea como las estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, “con su parcelamiento de los saberes”, se han convertido en un obstáculo para abordar críticamente interrogantes sobre para qué y para quién del conocimiento que se imparte y de las investigaciones que se realizan. Problemáticas actuales como el crecimiento sin límite, el capitalismo salvaje, las desigualdades, los derechos humanos, el militarismo, el riesgo de la vida en el mismo planeta se abordan de manera fragmentaria en distintos programas académicos.

El desplazamiento de la población rural producto de la presencia de actores armados y la ausencia del Estado en la atención de necesidades básicas ha contribuido con la pérdida de valores culturales y de defensa del territorio. Las universidades, al estimular procesos individuales de admisión y formación en programas que no reconocen economías solidarias, comunitarias y de autoconsumo, han contribuido con ampliar la brecha educativa al definir a pobladoras y pobladores rurales como feudales, atrasados o primitivos. Esta ha sido otra manera de violencia contra la población rural o *violencia epistémica* (Castro-Gómez, 2000), en vez de favorecerse su participación activa en la construcción de conocimiento en diálogo intercultural.

La universidad debe trascender los estudios “sobre” la ruralidad para, en cambio, abrir espacios de creación conjunta de conocimiento “con” y “desde” comunidades campesinas mestizas y étnicas. De esta manera contribuir con la democratización del saber y la participación de pobladores rurales en la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones a los enormes desafíos sociales, ambientales, educativos, culturales y políticos que enfrentan en sus territorios.

Es importante que la universidad establezca un diálogo permanente con los contextos rurales de sus estudiantes, y contribuir a que conozcan cómo piensan y sueñan el futuro las comunidades a las que pertenecen, para no solo adoptar lo que definen por “Planes de Desarrollo” las políticas públicas. Ello significa profundizar en los **Planes de Vida** de los pueblos indígenas y los **Planes de Etnodesarrollo** de las comunidades afrocolombianas, como instrumentos que permiten, entre otros aspectos, comunicar su manera específica de ver su vida y su futuro (Rosero y Sánchez, 2009).

Las comunidades campesinas, inspiradas en los movimientos indígenas y afrocolombianos, vienen proponiendo a su vez los **Planes de Vida Comunitarios** (CNA, 2015:3-4), que les permitan orientar su vida individual y colectiva, así como fortalecer su capacidad de acción sobre los diferentes espacios de la vida social, no como sujetos pasivos o meros receptores sino como constructores de su propia realidad, hacia la dignificación del ser humano, esto es, al logro del Buen Vivir, que será eje orientador del proceso formativo.

El Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz se vincula de manera pertinente a los esfuerzos de construcción de paz en el país, por ser una propuesta académica construida en diálogo de saberes entre la universidad con comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas campesinas, que considera los saberes ancestrales al servicio de la educación para la paz.

El Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz responde con inteligencia, creatividad y compromiso al llamado que se hace desde el **Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 2017-2027**, *“para que la Alma Máter cumpla su papel de protagonista intelectual en la construcción de la paz y de la equidad social”*, como un *“mandato y compromiso de la comunidad universitaria con la transformación de la sociedad en este momento histórico del país”* (p.40). A su vez, constituye un aporte innovador para la materialización de los dos objetivos estratégicos del Tema Estratégico 5 de dicho Plan, cuales son: a) Aportar a la solución de problemáticas territoriales asociadas a los posacuerdos, con propuestas académicas y saberes ancestrales al servicio de la educación para la paz; y b) Acompañar a los grupos poblacionales en sus procesos de construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad como parte de su relación con la comunidad universitaria y con la sociedad.

De igual forma, el Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz está en consonancia con la Línea Dos *“Resignificación de la presencia de la Universidad en los territorios”* del **Plan de Acción Institucional de la UdeA 2018-2021**, y más específicamente, con el *“Programa 2.4. Vinculación a la construcción de paz y superación de la inequidad”*, pues su visión y propuesta curricular ha sido co-construida en diálogo con comunidades rurales campesinas, afros, e indígenas que han sido afectadas directamente por el conflicto, y, por ende, constituye en sí mismo una contribución a la generación de soluciones desde el ámbito académico, científico, cultural y de apoyo social.

2.1.5. Fundamentos normativos del Programa hacia la Construcción de Paz¹⁷

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se enmarca en el reconocimiento a los derechos políticos a la autodeterminación y al manejo y administración del patrimonio natural en territorios de comunidades indígenas y negras establecidos a través del **Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) de 1989**, la **Constitución Política de Colombia de 1991** y la **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada en 2007**. Para el caso de las comunidades negras, el programa se fundamenta en la **Ley 70 de 1993 y decretos subsiguientes**, que les reconoce como sujeto colectivo de derechos, en lucha de varios siglos por la dignidad, la libertad y la emancipación, y el reconocimiento de tierras colectivas tituladas, además de contar con justicia propia y autoridades étnicas que administran el territorio en la figura del Consejo comunitario (Mosquera, 2016).

¹⁷ Con aportes de Hernán Porras y Hader Calderón.

A su vez, el Programa se fundamenta también en el reconocimiento de campesinas y campesinos como sujeto de derechos, el derecho a la tierra y a la territorialidad campesina que se establece desde la **Ley 160 de 1994**, que busca proteger al pequeño campesino y sus familias, en zonas de protección ambiental, cuidado de fuentes hídricas, bosques, fauna y flora (Baracaldo, 2013). Ello incluye considerar también los derechos a las semillas, a la información y a la tecnología, a determinar libremente los precios y los mercados para la producción agrícola, a la biodiversidad, y a la preservación del entorno.

La **Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en zonas rurales** incluye el derecho a las tierras, los cursos de agua, los mares costeros, las pesquerías, los pastizales y los bosques que los y las campesinas y otras personas que trabajan en zonas rurales necesitan para **alcanzar un nivel de vida adecuado, disponer de un lugar donde vivir en seguridad, paz y dignidad, y desarrollar sus culturas**. (Hubert, 2019)

El Programa también se enmarca en la **Ley 1448 de 2011**, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, también conocida como **Ley de Víctimas**. En su artículo 145 (numeral 7) traza acciones para desarrollar la memoria histórica, entre las cuales cita explícitamente el área de Educación para el compromiso de garantías de una oferta educativa más pertinente a contextos vulnerabilizados por la violencia, como las áreas rurales.

El Programa a su vez deberá contribuir con elementos para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los **Programas de desarrollo con enfoque territorial –PDET–**, que se proponen en el marco los Acuerdos de Paz, expresados en el **Decreto 893 de 2017**, para impulsar la presencia del Estado en las regiones afectadas por la carencia de una función pública eficaz por los efectos del conflicto y llevar a cabo una reforma rural integral.

El Programa está entonces en sintonía con los actuales decretos en el **Marco de los Acuerdos de Paz**, que orientan un enfoque desde los territorios, como los siguientes:

- Decreto 882, de 26 de mayo de 2017, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adoptan normas sobre la organización y prestación del servicio educativo estatal y el ejercicio de la profesión docente en zonas afectadas por el conflicto armado;
- Decreto 893, de 28 de mayo de 2017, del Ministerio de Agricultura y desarrollo rural por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET);
- Decreto 902, de 29 de mayo de 2017, de la Presidencia de la República, por el cual se adoptan medidas para facilitar la implementación de la Reforma Rural Integral contemplada en el Acuerdo Final en materia de tierras, específicamente el procedimiento para el acceso y formalización y el Fondo de Tierras.
- Ley 1448, de 10 de junio de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

El Programa es también de pertinencia para la región y el país hacia la construcción de una paz estable y duradera que involucre a toda la sociedad, en particular a la población rural, la más afectada por el mercado de drogas ilícitas. En el **Informe Acabando con la Guerra contra las Drogas** (London School of Economics, 2014), distintos expertos internacionales coinciden en afirmar que no puede justificarse la continuación del dispendio de vastos recursos en políticas punitivas impulsadas por la fiscalización, generalmente a expensas de políticas de salud públicas de demostrada eficacia:

“Las Naciones Unidas han intentado aplicar durante demasiado tiempo un enfoque represivo de ‘receta única para todos’. Este organismo debe ahora liderar la defensa de un nuevo marco de cooperación internacional basado en la aceptación fundamental de que políticas diferentes funcionarán para países y regiones distintos. Esta nueva estrategia global sobre drogas debe basarse en principios de salud pública, reducción de daños, reducción de impactos creados por mercados ilícitos, expansión del acceso a medicinas esenciales, minimización del consumo problemático, experimentación regulatoria rigurosamente monitoreada, y un decidido compromiso con los principios de derechos humanos. (p. 1)

El proceso de paz ofrece una oportunidad histórica para cambiar de dirección a la problemática de la producción y comercio de drogas ilícitas, pero **las alternativas deben construirse con sus principales afectados: las pobladoras y los pobladores rurales**. La Universidad a través del Programa debe contribuir con el estudio e implementación de propuestas pertinentes.

Los acuerdos de paz se constituyen en una oportunidad para que la Universidad se vincule hacia “el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria”, “la promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas”, “el fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos”, “la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural”, y “la promoción de los valores democráticos, de la participación política y de sus mecanismos, para garantizar y fomentar su conocimiento y uso efectivo y así fortalecer el ejercicio de los derechos consagrados constitucionalmente” (punto 1.3.2.2. del Acuerdo final).

2.2. Antecedentes de la Creación del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Este programa de pregrado se deriva del proyecto macro de investigación: “Hacia una ruralidad sostenible desde la equidad y la diversidad” (RED), iniciativa liderada por la profesora Zayda Sierra y acogida por el Consejo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia desde noviembre de 2012. Para avanzar la propuesta, se creó la Alianza RED con otras instituciones, organizaciones comunitarias y no gubernamentales, con quienes se había realizado proyectos previos, entre ellas, el Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (COCOMACIA) del departamento del Chocó; la Corporación de Educación e Investigación Ambiental (CEAM) del departamento de Antioquia, la Universidad de British Columbia (Canadá), la Universidad de Aalborg (Dinamarca), OXFAM y World Wildlife Fund (WWF Colombia). En una primera fase de diseño del proyecto también participaron la Fundación Claretiana (Fucla) y la

Asociación Indígena Embera Wounaan (Orewa) pero no pudieron continuar por asuntos de tiempo y recursos.

Mediante un proceso de consulta y concertación con representantes de estas entidades, el colectivo de la Alianza RED trabajó durante los años 2013-2014 en identificar distintos intereses, necesidades y problemáticas educativas planteadas por comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, con el objetivo de construir propuestas con la Universidad en “diálogo de saberes” hacia una “convivencia humanizada” y un “desarrollo económico sostenible”. Entre dichas problemáticas se destacan:

- Es necesaria la formación de líderes, lideresas, docentes y jóvenes bachilleres que contribuya a promover el bienestar de la comunidad mediante la formulación de proyectos orientados al desarrollo cultural, social y productivo de las comunidades.
- Es necesaria la formación de líderes, lideresas, docentes y jóvenes bachilleres para que a su vez contribuyan con la formación de otros miembros de su comunidad e incidan en la transformación de los currículos y las estrategias pedagógicas, con el fin de garantizar saberes y metodologías contextualizadas e interculturales.
- Es importante promover el conocimiento, la valoración y la gestión del territorio, sus ecosistemas y el ambiente, con los habitantes de la comunidad.
- En la comunidad se necesita tener una comunicación fluida y acertada para el ejercicio y fortalecimiento de los liderazgos, así como para la prevención y solución de conflictos internos.
- Es fundamental recuperar los espacios de socialización y transmisión de conocimientos de una generación a otra que se han dado tradicionalmente en la vida de las comunidades.
- Es fundamental que las comunidades velen por la valoración, recreación y fortalecimiento de las prácticas y conocimientos ancestrales, entre ellos, manejo de plantas medicinales, conservación de semillas y otros bienes naturales; la recuperación de sistemas tradicionales de producción agropecuarios y promoción de estrategias de comercialización y emprendimiento desde una perspectiva sustentable.
- Es importante fortalecer los mecanismos de participación comunitaria para seguir mejorando los valores de comunitariedad, unidad y convivencia. Igualmente, las formas de organización comunitaria y su incidencia en la pervivencia social y cultural.
- Es necesario que las personas de la comunidad tengan conocimiento, apropiación y exigibilidad de los Derechos educativos, sociales, culturales y ambientales (DESCA).
- Es necesario fortalecer los proyectos educativos, productivos, investigativos y ambientales existentes en las comunidades.

Estas problemáticas se recogieron en el proyecto *“Diálogo universidades – comunidades hacia el fortalecimiento de capacidades de liderazgo y creatividad hacia la sostenibilidad en tres contextos rurales diversos (afro, indígena y campesino)”*, que se presentó a la convocatoria de Convergencia Académica del Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión (BUPPE) de la Vicerrectoría de Extensión, obteniendo máximo puntaje para su financiación en diciembre de 2014. Teniendo en cuenta experiencias de formación comunitaria anteriores (Sierra, Sinigüí y Henao, 2009; Sierra y Rojas, 2010; Candelo Reina, 2014), en la propuesta metodológica del proyecto se incluyó la realización de Diplomas que permitieran ampliar la participación de representantes de comunidades rurales (ver **Gráfico 1**. Contextos de realización de Diplomas).

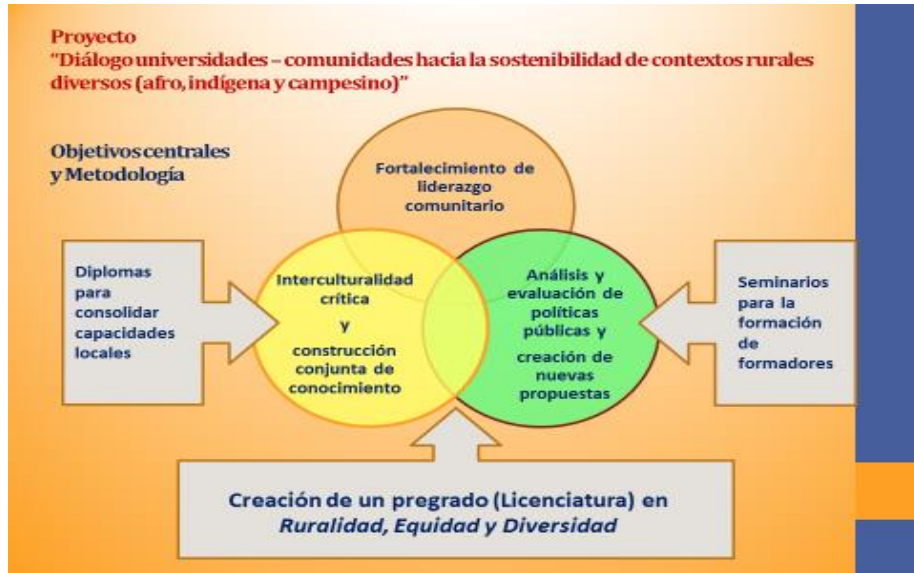
Gráfico 1. Contextos de realización de Diplomas (2015-2016) que permitieron la construcción participativa del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz



Es así como, durante el año 2015, se vincularon a la discusión de objetivos, metodología y contenidos de un programa de pregrado en Ruralidad, Equidad y Diversidad 10 participantes de la comunidad afro de Tanguí (Chocó), 24 participantes de comunidades afro e indígena de los municipios de Vigía del Fuerte, Murindó (Antioquia) y Bojayá (Chocó), 12 participantes de veredas campesinas del municipio de San Luis (Antioquia) y 25 participantes de comunidades campesinas e indígenas del municipio de Leguízamo (Putumayo). La extensión de este proyecto en Medio Atrato fue posible por recursos aportados por la Secretaría de Medio Ambiente de la Gobernación de Antioquia. WWF, a su vez, adicionó recursos para la realización de un nivel I y la continuación de un nivel II de Diploma en Putumayo (ver Sierra y otros, informe de Avance proyecto Buppe, octubre de 2015).

Los Diplomas han permitido: 1) potenciar saberes y fortalecer la capacidad de liderazgo de participantes de comunidades rurales, 2) contribuir de manera creativa a la búsqueda de soluciones de algunas problemáticas, y 3) aportar temáticas y contenidos para el tejido curricular de un nuevo programa de pregrado más acorde y pertinente a contextos rurales: Pedagogía en Ruralidad, Equidad y Diversidad. (Ver **Gráfico 2** sobre objetivos y metodología de los Diplomas)

Gráfico 2. Objetivos y metodología de los Diplomas



La propuesta metodológica exigía a su vez que el equipo de docentes, conformado por representante de las organizaciones y la Universidad, se formara en colectivo y evaluara permanentemente el proceso con participantes (ver **Gráficos 3 y 4**. Participantes de las comunidades y encuentro del Colectivo Pedagógico e Investigativo).

Gráfico 3. Sesiones con participantes (2015)



Gráfico 4. Sesiones del Colectivo Pedagógico e Investigativo (2015)



Durante el año 2017 se realizó el Diplomado en **"Agroecología y Pedagogías para la Paz: Construyendo Liderazgos Educativos en Distritos Agrarios"**, en convenio con el CEAM, y con el apoyo económico de la Gobernación de Antioquia a través de la convocatoria de Ideas en Grande, en el cual participaron y se graduaron 31 estudiantes, líderes agroambientales en representación de 23 organizaciones e instituciones de 13 municipios del Oriente Antioqueño y 1 del Valle de Aburrá. En el año 2018 se realizó este mismo diploma con líderes y lideresas sociales, campesinas y campesinos de Yolombó (Antioquia), en convenio con CEAM, Asocomunal Yolombó, y la Asociación de Mujeres Organizadas de Yolombó (AMOY), en el cual se graduaron 20 lideresas y 6 líderes de organizaciones comunitarias del municipio. Y en julio de 2019 se dio inicio a un diploma similar con líderes y lideresas comunales de San Carlos (Antioquia). Estos dos últimos diplomas han contado con el apoyo económico de la Gobernación de Antioquia a través de la convocatoria de Ideas en Grande.

Gráfico 5. Participantes Diplomado Yolombó (2018)



Este Diploma en **“Agroecología y Pedagogías para la Paz: Construyendo Liderazgos Educativos en Distritos Agrarios”** busca formar a actores locales a través de la construcción colectiva de conocimientos, hacia el desarrollo de una agricultura para la vida, que nos permita sentar las bases para la consolidación de la sostenibilidad social, económica y ambiental de las comunidades que habitan en el territorio en el marco de la propuesta de Distrito Agrario, hacia el fortalecimiento de la identidad de la población campesina en Antioquia (ver Ordenanza departamental 44 del 2 de diciembre de 2014).

El Diploma propone ofrecer un espacio que permita a participantes sentar bases teórico-prácticas para gestionar estrategias de desarrollo territorial a partir de un enfoque multidimensional como es la Agroecología, compartir dentro de un territorio concreto, prácticas y estrategias locales de producción y conservación de bienes y servicios rurales, así como estrategias para su desarrollo local y regional y promover un espacio de conocimiento, diálogo e intercambio entre estudiantes y académicos, visibilizando o construyendo un lugar desde lo educativo.

Actualmente se avanza también en la puesta en marcha de una propuesta formativa e investigativa para la construcción crítica de una **Cátedra Sobre Minería, Culturas Ancestrales Y Territorio – CAMINARTE-** para el Medio Atrato, como estrategia etnoeducativa, con la participación de autoridades étnicas, las comunidades locales en sus distintas formas organizativas, docentes y estudiantes, que articule los saberes propios y apropiados para el manejo sostenible de la naturaleza, que promueva el fortalecimiento de la identidad cultural, la recuperación de los sistemas productivos, la capacidad de gobernabilidad étnica y la construcción de paz territorial en el medio Atrato, partiendo de una experiencia inicial en las cuencas de los ríos Bebará y Bebaramá, hacia la creación de lineamientos curriculares que vinculen contenidos asociados a sistemas productivos y prácticas culturales ancestrales con énfasis en la minería, para un mejor ordenamiento territorial comunitario, la participación de las mujeres y la seguridad alimentaria de las comunidades locales en el marco del concepto de etnodesarrollo y la protección de los derechos étnicos. Esta propuesta se está construyendo en alianza entre la Universidad de Antioquia, el Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (COCOMACIA), la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM), y el Instituto Canadiense para los Recursos y el Desarrollo (CIRDI).

2.3. Estado de la oferta de educación del área del Programa en el contexto local, nacional e internacional¹⁸

En el ámbito nacional e internacional, tal como se ilustra en la Tabla N°2, existen algunas experiencias de programas afines o similares de formación de líderes de comunidades rurales (afrodescendientes, indígenas, y campesinas), orientadas hacia la etnoeducación, la educación intercultural bilingüe, o a la formación de licenciados del campo, comunitarios o de educación popular.

¹⁸ Con aportes de Luanda Soares Sito y Hader Calderón Serna.

Tabla Nº2. Programas afines o similares en el Contexto Local, Nacional e Internacional.

Contexto Local y Nacional

Nombre del Programa	Universidad	Nivel académico	Metodología	Créditos	Duración	Áreas de conocimiento	Región/País donde se oferta	Observaciones
Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Universidad de Antioquia	Pregrado	Presencial	180	10 semestres	Educación	Antioquia-Colombia	La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es un programa que surge de las necesidades planteadas por las comunidades y organizaciones indígenas de Antioquia en diálogo con el Grupo de Investigación Diverser (pedagogía y diversidad cultural), adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de formar maestras y maestros que protejan y sanen la tierra desde propuestas educativas alternativas. Hasta ahora, el programa sólo ha admitido estudiantes de comunidades indígenas.
Licenciatura en Etnoeducación	Universidad Pontificia Bolivariana	Pregrado	A distancia	144	11 semestres	Educación	Antioquia-Colombia	El Programa se ofrece en convenio con el Instituto Misionero de Antropología en tres centros tutoriales: Toribio (Cauca), Puerto Asís (Putumayo), y Medellín, Antioquia. El egresado se forma para interpretar y dar respuesta a las realidades de orden educativo, cultural y productivo de las comunidades a las cuales pertenece.
Licenciatura en Etnoeducación	Universidad del Cauca	Pregrado	A distancia	152	10 semestres	Educación	Cauca-Colombia	Es un programa orientado a la formación profesional de maestros; cuyo énfasis está dirigido a aquellas personas interesadas en ser maestros de educación básica, en particular en instituciones educativas y comunidades, en las que se exprese de manera significativa la diversidad cultural del país y la región.
Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos	Universidad Pedagógica Nacional	Pregrado	Presencial	160	10 semestres	Educación	Bogotá DC-Colombia	La formación alternativa que recibe le permite al egresado liderar novedosas formas de asumir la práctica educativa en diversos grupos humanos y en disímiles contextos socioculturales. Otro elemento fundamental del programa es la apuesta para formar un profesional que tenga la posibilidad de abordar espacios no sólo urbanos sino rurales, y ser líder en el reconocimiento y atención a poblaciones diversas que están marginadas de la escolarización.
Licenciatura en Educación Popular	Universidad del Valle	Pregrado	Presencial	173	10 semestres	Educación	Valle del Cauca-Colombia	El graduado podrá planificar, coordinar, gestionar, ejecutar y evaluar procesos educativos alternativos y contextualizados que fortalezcan el desarrollo humano y social en los ámbitos escolares, sociales, comunitarios e investigativos. En el ámbito

								comunitario, realizando labores de promoción y educación comunitaria con poblaciones rurales y urbanas, organizaciones comunitarias y grupos de base.
Desarrollo Territorial	Universidad de Antioquia, Seccional Oriente	Pregrado	Presencial	138	9 semestres	Economía	El Carmen de Viboral- Antioquia- Colombia	El profesional en Desarrollo Territorial estará en capacidad de conocer y comprender mejor el territorio, sus recursos, potencialidades y restricciones, a fin de diagnosticarlo e intervenir efectivamente en su mejoramiento, ordenamiento y desarrollo.
Licenciatura en Etnoeducación	UNAD	Pregrado	A distancia	160	10 semestres	Educación	Bogotá DC- Colombia	El programa tiene como uno de sus propósitos proporcionar elementos contextuales y conceptuales que permitan abordar la investigación y conocimiento de la problemática local, regional y nacional de las comunidades afrocolombianas e indígenas, y Rrom.
Pedagogía	Universidad de Antioquia	Pregrado	Presencial	156	10 semestres	Educación	Antioquia- Colombia	Uno de los propósitos del Programa es formar pedagogos y pedagogas que generen procesos educativos y formativos con diferentes actores y contextos sociales y culturales, tales como: museos, empresas, comunidades, proyectos sociales, ludotecas, editoriales, acciones políticas, etc.
Agronomía	Universidad Católica de Oriente	Pregrado	Presencial	157	10 semestres	Ciencias Agropecuarias	Rionegro- Antioquia- Colombia	Tiene como objeto de trabajo el siguiente compromiso: Participar y actuar con aptitudes, actitudes y capacidades cognoscitivas, para que como facilitador pueda lograr la transformación gradual en el sector agrícola hacia un manejo productivo y competitivo en el marco de la sostenibilidad, la inclusión, la equidad y el desarrollo rural.
Ingeniería Agronómica	Universidad de la Salle	Pregrado	Presencial	165	12 cuatrimestres	Ciencias Agropecuarias	Yopal- Casanare- Colombia	Es el programa ancla del Proyecto UTOPIA, una propuesta innovadora y pionera desde la Educación Superior Rural para la paz y el posconflicto, que contempla cinco componentes centrales (Programa de Profesionalización en Ingeniería Agronómica; Laboratorio de Paz; Programa de Liderazgo Social y Productivo; Centro de Investigación y Transferencia del Conocimiento para el Sector Agropecuario; y Emprendimiento Rural, Empresarización del Campo y Aporte al Desarrollo Rural).
Ingeniería Agronómica	Universidad EAFIT	Pregrado	Presencial	176	10 semestres	Ingeniería Agronómica	Medellín- Antioquia- Colombia	Es un programa novedoso y disruptivo aprobado en marzo de 2019, con alto contenido práctico, de investigación y de emprendimiento; relación directa con el campo, la naturaleza y los productores; marcado por el sello de lo digital y de la agricultura predictiva y prescriptiva; metodología por proyectos,

								desde el aprender haciendo, y con manejo de herramientas tecnológicas de última generación, como drones, imágenes satelitales, robots, entre otras.
Maestría en Desarrollo Rural	Pontificia Universidad Javeriana	Posgrado	Presencial	47	4 semestres	Administración	Bogotá DC-Colombia	La Maestría en Desarrollo Rural busca responder a los retos de investigación y gestión en los territorios rurales en Colombia y América Latina; pretende formar estudiantes con capacidad de análisis para abordar problemáticas y potencialidades de los territorios rurales. Su visión es interdisciplinar y transdisciplinar, con énfasis en procesos socio-políticos; socio-culturales; socio-económicos y socio-ecológicos.
Maestría en Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial	Pontificia Universidad Javeriana	Posgrado	Presencial	45	4 semestres	Humanidades y Ciencias Sociales	Cali, Valle del Cauca, Colombia	Único programa de maestría a nivel nacional con una propuesta de formación académica que articula integralmente las áreas de Desarrollo Territorial, Construcción de Paz Territorial y Gestión Intercultural del Territorio, como componentes curriculares y de investigación.
Maestría en Desarrollo Rural	Universidad del Tolima	Posgrado	Presencial concentrada fines de semana	50	4 semestres	Zootecnia y Veterinaria	Tolima	La Maestría en Desarrollo Rural es un programa de formación avanzada dirigido a profesionales que se desempeñan en actividades inherentes al progreso de las comunidades rurales, que pretende el fortalecimiento de las capacidades científicas y de gestión del talento humano a partir de procesos de investigación y reflexión permanente de los problemas, limitaciones y posibilidades, así como del diseño y ejecución de propuestas que contribuyan a mejorar el nivel de vida rural.
Maestría en Gestión y Desarrollo Rural, modalidades investigación/profundización	Universidad Nacional de Colombia	Posgrado	Presencial	52	4 semestres	Desarrollo Rural	Bogotá D.C.	La maestría propone dos planes de estudio: uno de investigación y otro de profundización. A su vez, cada plan de estudio tiene una línea de desarrollo rural y otra de desarrollo empresarial agrario. El propósito de la modalidad profundización, es formar magísteres idóneos a través de nuevos conocimientos y desarrollo de capacidades para que con su experticia puedan identificar, entender y priorizar problemas u oportunidades del territorio rural o empresa agraria proponiendo y desarrollando soluciones y estrategias con participación activa de los actores locales o partes interesadas; así como gestionando y promoviendo el desarrollo del territorio rural y la empresa agraria.

Contexto Internacional

Nombre del Programa	Universidad	Nivel académico	Metodología	Créditos	Duración	País donde se oferta	Observaciones
Licenciatura en educación del campo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Matro Grosso do Sul, Universidade Federal de Grande Dourados		Presencial	NA	8 semestres	Brasil	El graduado en Educación de Campo presenta un amplio conocimiento de temas que involucra la vida diaria del campo; analiza críticamente las cuestiones relacionadas con las dimensiones socioculturales y ambientales; fomenta el fortalecimiento de la identidad y la apreciación de la pertenencia a la cultura del campo; y estimula la comprensión de los procesos productivos en el campo de la agricultura sostenible. La educación de campo se produce tanto dentro como fuera de la escuela. A través de la Pedagogía de la Alternancia, el estudiante articula la práctica y la teoría en tiempos y espacios que alternan entre la escuela y la comunidad. Se desarrollan acciones colectivas con la comunidad y movimientos sociales con el objetivo de calificar y contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la población rural.
Licenciatura intercultural ¹⁹	Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Minas Gerais		Presencial	NA	10 semestres	Brasil	El objetivo general de los cursos de licenciatura es la formación y cualificación intercultural para educadores indígenas para el ejercicio de la docencia en la enseñanza elemental y en Educación secundaria. Los cursos de licenciatura se estructuran en dos etapas: una formación general, con una duración de 3 (tres) años y una capacitación específica, con una duración de 2 (dos) años.
Maestría En Educación Rural Centroamericana (MERC)	Universidad Nacional de Costa Rica	Posgrado	Modalidad Itinerante (presencial y a distancia)			Costa Rica	La Maestría en Educación Rural Centroamericana se propone como un posgrado de alto nivel, cuyo objeto es mejorar la calidad de los procesos educativos formales y no formales en la región centroamericana, a través de un modelo pedagógico innovador que recoge la itinerancia por el istmo y la educación presencial y a distancia con componente virtual. La MERC es organizada en 5 módulos trimestrales, cada módulo consta de dos etapas, una presencial (10 días) y otra virtual a distancia, (I trimestre); las etapas presenciales de cada módulo son de asistencia obligatorias y se desarrollan trimestralmente en cinco países centroamericanos: Costa Rica, Honduras, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, respectivamente. Es un posgrado de enfoque antropológico, por este motivo en la fase presencial se está en contacto directo con los pueblos y sus gentes; para escuchar desde sus voces el sentido dan a la vida, las

¹⁹ Las Licenciaturas interculturales respondieron a las demandas por una educación superior intercultural e inclusiva, creadas en el marco de la implementación de políticas de acción afirmativa (entre 2000 y 2010).

						pedagógico pertinente para sus co
nd la Indígena	Posgrado	Modalidad semi-escolarizada		2 años	México	La Maestría se propone formar pr estrategias agroecológicas para al apropiación efectiva del territorio campesinas e indígenas; Conocer y proponer la resignificación de la comprometida y decidida con los campesinas y los campesinos; y P colectiva de comunidades, organi para actualizar sus modos de vida espacio de vida digna y buena.
d de	Pregrado Posgrado				España	La formación en Desarrollo Rural alumnos de una visión amplia e in herramientas para enfrentarse a l rural, tanto en países desarrollad

2.4. Atributos o factores que constituyen los rasgos distintivos del Programa

Los programas referenciados en numeral anterior, si bien contemplan temáticas sobre la ruralidad y la interculturalidad, están más orientados a formar profesionales de la educación para la educación básica, media y etnoeducación; o de las ciencias agropecuarias o agronómicas que trabajan con comunidades campesinas, pero sin que ello implique necesariamente la comprensión integral de la ruralidad y de las comunidades rurales dispersas que tenemos en un país megadiverso como Colombia.

Colombia es más rural de lo que pensamos (Machado, 2011), y *“la vida rural sigue teniendo un peso muy elevado: cerca del 60% de los municipios que tiene Colombia deben considerarse como rurales y existe, además, una población rural dispersa en el resto de municipios, con lo cual la población rural representa poco más de 30% de la población del país”* (Ocampo, 2014: pág.5). Sin embargo, actualmente en el país no existe ningún programa vigente de pregrado en licenciatura o en pedagogía orientado específicamente a la formación en pedagogías de ruralidad y paz de pobladoras y pobladores rurales (mestizos, afrodescendientes e indígenas) de contextos territoriales diversos desde el diálogo interétnico e intercultural.

En ese sentido, con el Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz, a diferencia de los anteriormente mencionados, se busca formar Pedagogos de la Ruralidad y la Paz, con capacidad no sólo de reflexionar y comprender la complejidad del contexto rural, sino de ejercer un liderazgo educativo con el fin de recoger el deseo y propósito de comunidades rurales diversas y dispersas, expresado en distintos Planes de Vida, Etnodesarrollo y Pliegos de reivindicaciones étnicas y campesinas, hacia una formación para la autonomía y el fortalecimiento de los procesos organizativos y comunitarios.

De esta manera, que cada estudiante y egresado pueda adquirir los elementos que les posibilite construir de manera participativa y equitativa una opción de vida como alternativa a los desafíos actuales y futuros, de manera responsable consigo mismo, la comunidad y el entorno natural. Además, identificar líneas de trabajo a seguir y formas de contribuir a los proyectos existentes en su comunidad, reposicionando y recreando los principios comunitarios, saberes y prácticas ancestrales, valorando críticamente su cultura y su conocimiento, así como el de otras culturas o etnias.

El Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz se vincula además con la construcción de paz territorial y superación de la inequidad, pues su visión y propuesta curricular ha sido co-construida en diálogo con comunidades rurales campesinas, afros, e indígenas que han sido afectadas directamente por el conflicto, y, por ende, constituye en sí mismo una contribución a la generación de soluciones desde el ámbito académico, científico, cultural y de apoyo social.

Uno de los valores distintivos y que le da mayor pertinencia al Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz es que logra recoger el sentimiento de hastío de las comunidades rurales campesinas, afros e indígenas a las promesas de progreso que les lleva a convertirse en lo que no son, renunciar a sus territorios, a su autonomía y a su cultura, para más bien integrar inquietudes y propuestas, con planteamientos de diferentes orillas académicas, para diseñar y liderar propuestas que den

respuestas a los territorios y a los pueblos que los habitan, que sueñen y hagan realidad la posibilidad de una vida digna, llena de oportunidades y nuevos aprendizajes en sus mismos contextos territoriales.

3. ASPECTOS CURRICULARES

3.1. Conceptualización teórica y epistemológica del campo de saber sobre la Ruralidad que fundamenta el Programa

El **campo de saber sobre la ruralidad** es muy diverso y vasto, con distintos enfoques y devenires históricos. Se sale del marco de este documento presentar un Estado del Arte que abarque toda su complejidad. Desde la revisión de la literatura y en diálogo con participantes de diversos contextos rurales para el diseño de este programa, hemos optado por seleccionar los principales referentes conceptuales que contribuyan con los ámbitos de formación que servirán de fundamentación y serán las “raíces” del proceso formativo, a saber: (1) **Naturaleza y territorio;** (2) **Gobernanza, autonomía y liderazgo;** y (3) **Buen Vivir de las comunidades** (ver Árbol Curricular, numeral 3.7.1).

A continuación, los principales referentes conceptuales y discusiones actuales que se cruzan y fundamentan en estos ámbitos de formación:

3.1.1. La brecha entre los contextos rurales y urbanos: Hacia el reconocimiento del papel de pobladoras y pobladores rurales en la sociedad²⁰

Para GRAIN (2014:1-3), más del 90% de agricultores del mundo son familias campesinas, pero controlan menos de un cuarto de la tierra agrícola mundial. Y con esa poca tierra, la información disponible muestra que producen la mayor parte de la alimentación de la humanidad. Al mismo tiempo, se nos dice que el 80% de la gente con hambre a nivel mundial se concentra en áreas rurales y muchos de ellos son agricultores o trabajadores agrícolas sin tierra. Cárdenas (2015: 2-5) a su vez documenta como la contribución de la agricultura familiar al PIB agrícola es del 30-40% y ocupa a dos de cada tres personas, especialmente mujeres, pero puede ser mucho mayor, puesto que el PIB no registra la agricultura de autoconsumo. ¿Cómo encontrarle sentido a todo esto? ¿Qué debemos hacer para hacer frente a estos desequilibrios?”

En Colombia, si bien hay logros históricos en el reconocimiento de derechos políticos, territoriales y culturales en favor de las poblaciones indígenas, afro y campesinas, alcanzados a partir de la Constitución Política de 1991, Ley 70 de comunidades negras de 1993 y Ley 160 de Desarrollo Rural Campesino de 1994, estas comunidades continúan defendiéndose de amenazas que afectan su supervivencia, entre ellas, la acumulación de tierras por la agricultura, ganadería y minería extensiva. El Censo Nacional Agropecuario (2015) corroboró que Colombia sigue siendo un país con alta concentración de la propiedad rural. La investigación halló que el 69,9 por ciento tiene menos de 5 hectáreas y ocupan solo el 5 por ciento del área censada, mientras que terrenos de

²⁰ Con aportes de: Zayda Sierra, Sonia Cárdenas y Hernán Porras.

más de 500 hectáreas están en manos del 0,4 de los propietarios y representan el 41,1 por ciento de los 113 millones hectáreas censadas.

De acuerdo con Cárdenas (2015) y Escobar (2014), el proceso de desarrollo capitalista, caracterizado por una economía de consumo ilimitado, a pesar de sus múltiples crisis, reinventa maneras de seguir creciendo y necesita territorio. Territorio donde puedan vincularse nuevas áreas de cultivos para los mercados internacionales, donde puedan extraerse minerales y fuentes combustibles, y donde puedan construirse nuevas presas, vías y puertos para circular las mercaderías. Por ello los territorios de las llamadas comunidades tradicionales siguen siendo objeto de los ‘proyectos de desarrollo’, de extracción de recursos, que termina siendo agotamiento de los mismos, así como de la vida y del esfuerzo humano que les ha preservado o co-creado:

“Este proceso modernizador ha sido en extremo violento. En cinco décadas de conflicto social y armado, campesinos y campesinas, pueblos indígenas y afros han vivido entre el dolor de los horrores esparcidos y la refundación cotidiana de la esperanza... La realidad es contundente y muestra a Colombia como un ejemplo característico de acumulación de capital por la vía de la desposesión. Las cifras señalan la dramática depredación de recursos en los territorios: 5,2 millones de campesinos y campesinas desplazados violentamente de sus regiones, y el despojo de 8 millones de hectáreas, muchas de las cuales fueron integradas en proyectos de desarrollo minero y de monocultivos de caña y palma africana” (Cárdenas, 2015: 4-5).

La propiedad de la tierra en Colombia dista considerablemente de ser democrática. Informes del Instituto Agustín Codazzi registran que el 5% de los propietarios concentra el 55% de la tierra. Esto representa una catástrofe social pues el poder continúa en manos de pocos agentes con amplio dominio territorial: terratenientes tradicionales o hacendados, empresarios agrícolas o mineros, los narcos y su búsqueda de legitimación social y política, la guerrilla como un poder de estado (Rojas, 2012; citado por Londoño, digital 2015:1-2). Así lo reconoce también la *Misión para la Transformación del Campo*, en su informe de 2015: “Ha habido concentración de la tierra, algo que ha sido inacabable fuente de conflictos; la expansión de la frontera agraria ha generado deforestación y, en definitiva, hay una pobreza y desigualdad alarmantes.” (Ver también Mejía y Mojica, 2015; OXFAM, 2013).

La respuesta de Colombia al cese del conflicto armado y los crecientes retos de la sostenibilidad requirieron de innovación y adaptación a través de cada sector social, particularmente el sector educativo, que reconozca las voces de los actores más importantes de la Colombia rural, los pobladores rurales (mujeres y hombres campesinos, recolectores y pescadores) mestizos, indígenas y afrodescendientes, quienes más que nadie necesitan participar con conocimiento de causa en la toma de decisiones sobre sus entornos naturales y sociales, entre ellas, las políticas que afectan sus vidas, desde el ámbito local, nacional y global.

3.1.2. Papel de las Comunidades Rurales en la Sostenibilidad de la Diversidad Biocultural²¹

“Cuando la gente viene a producir, o a enseñar a producir en Putumayo, vienen con el conocimiento de afuera, sin hacer análisis de lo que es distinto acá. Entonces pasa que el conocimiento no coincide con las potencialidades de la región. La amazonia es adversa para

²¹ Con aportes de: Zayda Sierra, Hernán Porras y Luanda Sito.

los proyectos de afuera, pero la amazonia ofrece ventajas comparativas para una producción que siga las dinámicas de los ecosistemas locales. De esta manera, si nos vamos “amazonizando”, es decir si visualizamos, reconocemos y (re)aprendemos dinámicas y leyes del ecosistema amazónico, y las aplicamos a nuestros sistemas productivos, éstos nos darán resultados suficientes para vivir felices.” (Heraldo Vallejo, docente del Diploma UdeA-WWF, tema Sistemas Productivos Amazónicos, mayo 2016).

A pesar de las presiones de distintos actores, una importante diversidad biocultural todavía se preserva en los contextos que habitan poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesino mestizas (Machado, 2011). Estas comunidades han mantenido sus culturas y ecosistemas vivos, sea porque salvaguardaron o desarrollaron sus propias estructuras organizacionales, escaparon a zonas geográficas remotas o fueron afectadas por posteriores expansiones extractivas (Mosquera, Pardo & Hoffman, 2002; ONIC, 2002).

Sin embargo, una estructura colonialista basada en el despojo y la apropiación de la tierra por parte de grupos económicos poderosos, la presión de intereses transnacionales para explotar materia prima, entre ellas, monocultivos de palma y coca, o concesiones mineras, además del histórico abandono estatal ejercido contra la población étnica y campesina tienen en grave crisis ambiental, cultural y de derechos humanos a las poblaciones rurales (Mondragón, 2006; Cruces, Casparini & Carvajal, 2010; UN Permanent Forum on Indigenous Issues, 2011; Garay, 2013; OXFAM, 2013).

Las Naciones Unidas en sus diferentes mandatos sobre diversidad cultural han hecho manifiesto que, apoyar la biodiversidad significa apoyar también los sistemas de conocimientos locales e indígenas: “el amplio y complejo cúmulo de conocimiento, el saber-cómo, las prácticas y representaciones que son preservadas y desarrolladas por gentes con amplias historias de interacción con el ambiente natural. Estos sistemas cognitivos son parte de un complejo que incluye también lenguaje, arraigo espiritual y una manera de ver el mundo.” (UNESCO, Portal “¿Qué es el conocimiento local?”).

Para Shankar, “así como la diversidad biológica es esencial para la evolución biológica, la diversidad cultural representada por los idiomas nativos, las artes tradicionales, la ciencia y las tecnologías, es esencial para la evolución de la civilización” (en Haverkort et al, 2013:23). La participación del campesinado y de la ruralidad en la restauración de ecosistemas y recuperación de los equilibrios en la naturaleza para la **mitigación del cambio climático** son reconocidos por distintos expertos. En este sentido, la FAO (2017) habla de la necesidad de una transición hacia una agricultura “climáticamente inteligente”, lo que implica que se deben impulsar la resiliencia y la capacidad de adaptación de las comunidades rurales, la protección y la conservación de los recursos aguas, suelo, bio y agrobiodiversidad, los cuales son esenciales para contribuir a salvaguardar la soberanía y la seguridad alimentaria mundial.

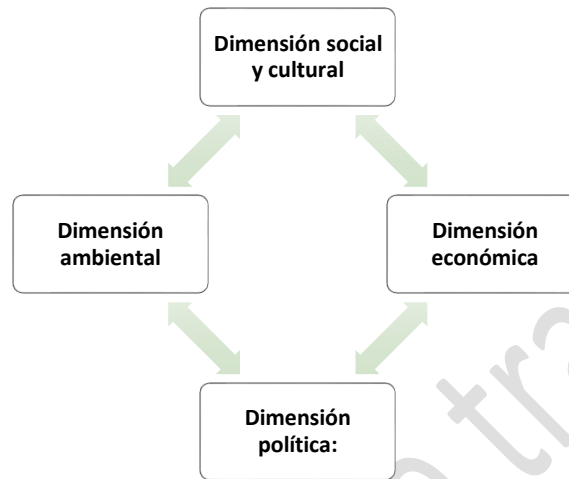
3.1.3. **Carácter multidimensional de la Ruralidad**²²

La ruralidad se ha pensado principalmente desde una óptica económica y productiva. La multidimensionalidad, en cambio, da cuenta de los diversos componentes que conforman un sistema territorial. Esto es, para el análisis y definición de propuestas se requiere tener en cuenta

²² Con aportes de Hernán Porras.

no solo la dimensión económica y productiva, sino también la política, social, ambiental y cultural. Las interacciones entre estas dimensiones pueden, en determinado momento y circunstancia, ser tan importantes como los componentes principales (Sepúlveda, 2002; Sepúlveda et al. 2003). Ver **Gráfica 6.**

Gráfico 6. Multidimensionalidad de la ruralidad.



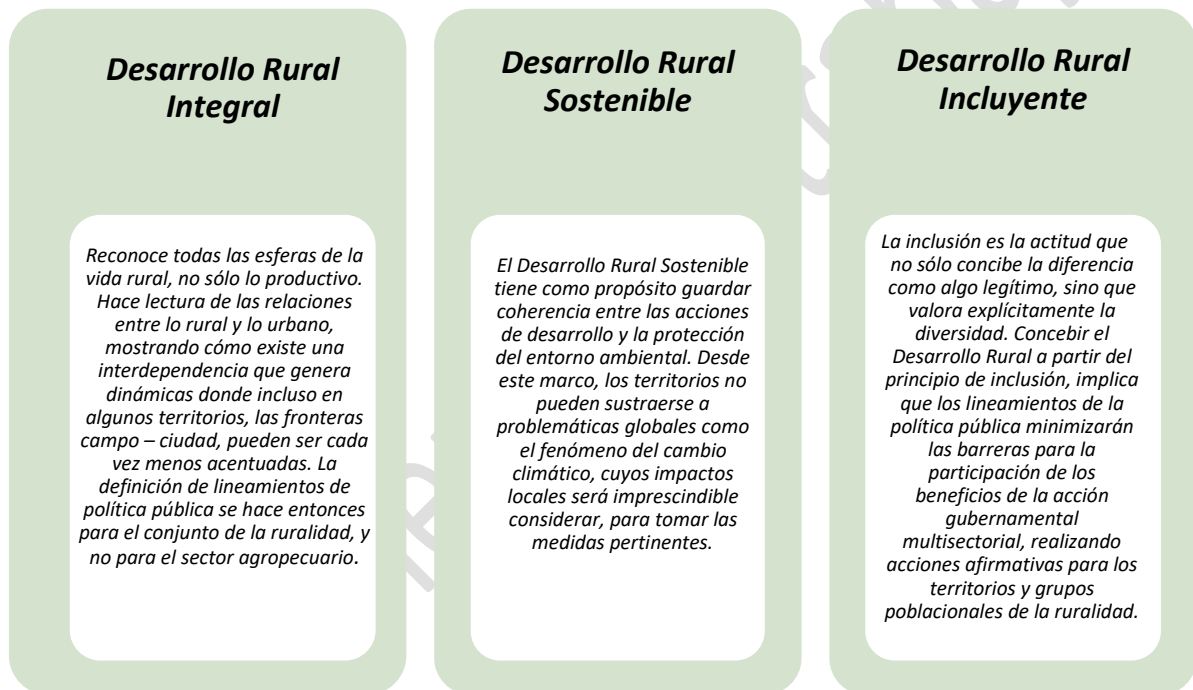
Con base en el trabajo de Sepúlveda (2008), retomamos aquí una breve descripción de cada dimensión:

- **La dimensión social y cultural** está referida a la distribución espacial, de género y de la población, al conjunto de relaciones sociales y económicas que se establecen en la sociedad; de alguna forma estas relaciones determinan, en buena medida, el grado de acceso a las diversas formas del poder político regional y local. La diversidad y la equidad son ejes en que se apoya la dimensión social y cultural, contempla aspectos como la satisfacción de las necesidades básicas; la preservación de la herencia cultural y las prácticas ecológicas adecuadas.
- **La dimensión económica**, desde una perspectiva multisectorial, involucra las interfases de las actividades primarias con aquellas propias del procesamiento y el comercio. Entre los elementos que abarca, figuran: la erradicación de la pobreza; el acceso a bienes y servicios, especialmente los que potencian la competitividad y el desarrollo productivo; la creación de mercados para actividades sostenibles; el establecimiento y la promoción de mercados.
- **La dimensión política** tiene como prioridad la gobernabilidad democrática; en esta dimensión se definen los grupos y roles hegemónicos de los actores que representan a los diversos grupos de interés y se plantean los diversos tipos de equilibrios políticos por medio del proceso de negociación.
- **La dimensión ambiental:** Gira en torno a los conceptos de gestión de la base de recursos naturales y gestión de la calidad ambiental. Abarca aspectos relativos al manejo equilibrado de ecosistema, el reconocimiento de los recursos naturales como elemento

esencial en las estrategias para la reducción de la pobreza rural. (Tomado de Subgerencia de Tierras Rurales, 2013: 4-5)

Los participantes del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, por medio de reflexiones sobre los sentidos en torno a la ruralidad y al desarrollo, identificarán los principales desafíos y oportunidades a considerar en sus territorios y comunidades, así como políticas locales, nacionales e internacionales que inciden actualmente en la toma de decisiones sobre asuntos de “desarrollo” y “sostenibilidad” en sus contextos. Ello implicará revisar no solo los negativos impactos de la llamada “revolución verde” (abuso de agroquímicos, monocultivos, deforestación), sino mirar las reales aplicaciones de políticas que comienzan a cobrar importancia como las de Desarrollo Rural Integral, Desarrollo Rural Sostenible y Desarrollo Rural Incluyente, a saber (ver **Gráfica 7**):

Gráfico 7. Propuestas de desarrollo para la ruralidad (adaptado de Misión Rural, 2013)



Comprender que la ruralidad va más allá de la dimensión económica, productiva y competitiva es importante en un país en el cual ha primado la economía extractivista y la “revolución verde” (abuso de agroquímicos, monocultivos, deforestación), un modelo, que como vimos, no ha estado orientado a ampliar el desarrollo humano de los pobladores rurales y, en cambio, les hace más vulnerables (Machado 2011). Una visión multidimensional implica considerar políticas de desarrollo rural más integrales, inclusivas y sostenibles:

“Las sociedades humanas rurales hacen parte de una red de relaciones sociales, económicas y ecológicas, cuya estabilidad garantiza su reproducción y pervivencia. Es claro que el mantenimiento de las generaciones presentes y futuras depende de la posibilidad que la gente rural pueda permanecer en su territorio, fortaleciendo el capital humano y social, que no se vea obligada a emigrar por pobreza y violencias, que las condiciones ambientales sean propicias para vivir con dignidad.” (Memorias del Foro ¿De qué vivirán los pobladores rurales? Medellín, Gobernación de Antioquia, agosto de 2013, p. 31).

3.1.4. Perspectivas de Género en la Ruralidad²³

La perspectiva de género contribuye a mostrar los diferentes roles y responsabilidades, los niveles y la participación en la toma de decisiones, las visiones, necesidades e intereses de mujeres y hombres, siempre en contextos socioculturales específicos. Es necesario el reconocimiento de las diferencias sociales entre mujeres y hombres para mostrar cómo esas diferencias se convierten en desigualdades en el uso, acceso y control de los recursos –naturales, económicos, culturales, de tiempo-, en la distribución de oportunidades, derechos y obligaciones y en la toma de decisiones. La verdadera equidad entre mujeres y hombres significa alcanzar la igualdad con el reconocimiento de la diferencia a través de propuestas de transformación social que contribuyan a construir sociedades más equitativas (Salazar y Mungía, 2010).

En el contexto rural, la perspectiva de género se pregunta sobre quién decide por cuál sistema productivo optar, las especies a cultivar, los arreglos espaciales, los sistemas de fertilización, el balance entre las producciones de autoconsumo y las destinadas a comercializar, el uso y el cuidado de los suelos, la diversidad natural y cultivada, los recursos hidrobiológicos, el agua y el bosque, así como el destino de los ingresos obtenidos en la producción agraria o pesquera. Ello requiere poder y legitimidad para proponer, disentir, negociar, como acceso a una mínima base de recursos autocontrolada y un lecho social que lo facilite. Las mujeres han tenido históricamente menor acceso a esta base (tierra, crédito, capital, tecnología e infraestructura productiva) y han gozado de menor legitimidad para acceder a ella, disfrutar del resultado de lo que producen y tomar decisiones transformadoras de las prácticas que hacen insostenible el uso de recursos e inviable los propios sistemas de vida. La invisibilidad de las mujeres en las actividades productivas, como trabajadoras con conocimientos, prácticas y aportes a la economía, trae consigo la posesión limitada de bienes que representan patrimonio: en la agricultura, la ganadería y la pesca poco acceden a la propiedad de la tierra, el ganado, los botes, o las lanchas. No poseer recursos productivos, hace que la construcción de su autonomía sea un proceso con muchos obstáculos. (Cárdenas, 2016: 4-6).

Tener menor acceso a la tierra se refleja en las cifras de propietarios, poseedores o tenedores altamente afectados por el despojo en el conflicto armado. Los propietarios hombres corresponden al 64,2%, mujeres 26,5%, compartida por ambos 9,3%. Los tenedores o poseedores varones corresponden al 58,9%, mujeres 26,7% y hombres y mujeres 14,5%. Adicionalmente la violencia intrafamiliar, se convierte en otro riesgo de perder los derechos sobre la tierra (PNUD, 2010; Mesa de Incidencia Política de las Mujeres Rurales Colombianas, 2015).

La magnitud de los problemas de violencia que viven las mujeres, en particular en contextos rurales, no ha sido atendida como asunto de salud pública ni como asunto que mina sus derechos humanos, sociales, económicos, culturales y ambientales. Tampoco ha sido atendida la sistemática violencia sexual que los grupos armados en la guerra han ejercido contra las mujeres, una práctica invisible, habitual y extendida en Colombia, que goza de alta impunidad (Corte Constitucional, Auto 092 de 2008).

Aún con estas condiciones de inequidad, las mujeres campesinas producen gran parte de los alimentos del mundo y han sido las guardianas de los sistemas productivos tradicionales en los que

²³ Con aportes de Sonia Cárdenas.

han conservado germoplasma y conocimientos sobre los mismos. Sin embargo, estos papeles fundamentales no han sido reconocidos y potenciados, y cada vez es más notoria la sobrecarga de las mujeres al tener que asumir mayores responsabilidades en la dinámica productiva, además de ocuparse de las labores reproductivas, de la salud de la familia, la producción de alimentos para el consumo y de ser el soporte afectivo de su núcleo familiar. Así mismo, han sido utilizadas en los sistemas agrícolas industriales como mano de obra asalariada y barata. Por otro lado, los hombres son quienes en general toman decisiones sobre los procesos productivos, aunque la tierra sea de las mujeres y aunque ellas participen en el cultivo, por lo que se requiere de iniciativas que propicien el fortalecimiento de las mujeres como sujetos de derecho, que les permita ponerse en una posición de igualdad para trabajar por un futuro común donde los sueños de ellas, sus potencialidades, saberes y recursos sean tomados en cuenta” (Cárdenas, 2004: 3-4).

Pese a las limitaciones que tienen las mujeres para participar como ciudadanía empoderada, hay una intervención creciente de ellas en las luchas por defender los recursos naturales, lo cual equivale a proteger sus condiciones de vida. La participación de comunidades en organizaciones que movilizan los temas ecológicos, cada vez más se centra en la defensa de los territorios frente a proyectos extractivos, y son movimientos con una amplia participación de mujeres. La vivencia de los conflictos ecológicos las ha puesto en el lugar de la respuesta inmediata, individual y colectiva, allí están aportando su saber tradicional, su visión particular desde la cotidianidad sobre el bienestar de la familia y de las comunidades, pero aún sin el acceso a recursos productivos y a espacios de decisión sobre los recursos (Cárdenas, 2016: 6; 40).

La mujer tiene una función fundamental que desempeñar en la preservación de los recursos ambientales y naturales, y en la promoción del desarrollo sostenible pues es quien tiene la principal responsabilidad en relación con la atención de las necesidades de la familia; por consiguiente, constituye una fuerza importante en la determinación de las tendencias del consumo. En ese sentido, la mujer tiene un papel clave que desempeñar en la elaboración de modalidades de producción y consumo sostenibles y ecológicamente racionales. La Plataforma de Acción, aprobada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, identificó la necesidad de lograr la participación activa de la mujer en la adopción de decisiones relativas al medio ambiente en todos los niveles y de incorporar una perspectiva de género en todas las estrategias orientadas al desarrollo sostenible (ONU Mujeres, 2015).

3.1.5. Soberanía Alimentaria, Agroecología y Género²⁴

*“La **soberanía alimentaria** es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a aquellos que producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de los mercados y de las empresas. Defiende los intereses de, e incluye a, las futuras generaciones. Nos ofrece una estrategia para resistir y dismantelar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, y para encauzar los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca para que pasen a estar gestionados por los productores y productoras locales...”*

²⁴ Con aportes Sonia Cárdenas, Zayda Sierra y Hader Calderón.

La soberanía alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, otorga el poder a los campesinos y a la agricultura familiar, la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad medioambiental, social y económica. La soberanía alimentaria promueve el comercio transparente, que garantiza ingresos dignos para todos los pueblos, y los derechos de los consumidores para controlar su propia alimentación y nutrición. Garantiza que los derechos de acceso y a la gestión de nuestra tierra, de nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, nuestro ganado y la biodiversidad, estén en manos de aquellos que producimos los alimentos. La soberanía alimentaria supone nuevas relaciones sociales libres de opresión y desigualdades entre los hombres y mujeres, pueblos, grupos raciales, clases sociales y generaciones...

Nosotros y nosotras, los más de 500 representantes de más de 80 países, de organizaciones de campesinos y campesinas, agricultores familiares, pescadores tradicionales, pueblos indígenas, pueblos sin tierra, trabajadores rurales, migrantes, pastores, comunidades forestales, mujeres, niños, juventud, consumidores, movimientos ecologistas, y urbanos, nos hemos reunido en el pueblo de Nyéléni en Selingue, Malí para fortalecer el movimiento global para la soberanía alimentaria”.

(Declaración de Nyéléni, Selingue, Malí, 2007)

Esta visión de la **Soberanía Alimentaria** se relaciona de manera pertinente con la **Agroecología**, entendida desde la perspectiva de Cuéllar y Sevilla (2018) como:

“[...] el manejo ecológico de los bienes comunes naturales (aire, agua, tierra y biodiversidad), basado en la aplicación del conocimiento local campesino e indígena, para generar mercados organizados de manera horizontal por las actrices implicadas, de naturaleza alternativa (no se ubican en la lógica del lucro sino de la reproducción de la vida), entre personas productoras y consumidoras. A través de procesos locales endógenos de articulación, entre estas actrices y otros colectivos poseedores de análoga ética de naturaleza socioeconómica, se orienta a construir sistemas agroalimentarios locales” (p.15).

La Agroecología surge como un enfoque científico profundamente militante, y a partir de su claro posicionamiento al lado de las luchas de actores y actrices excluidos e ignorados de los procesos de modernización e industrialización del sistema agroalimentario, ha ido construyendo unos marcos epistemológicos y metodológicos con ciertas especificidades: a) Requiere generar procesos de transformación y sustentabilidad entre personas productoras y consumidoras; b) Está estrechamente vinculada con los movimientos sociales que se enfrentan al neoliberalismo y la globalización económica capitalista (por sus graves efectos en los sistemas agroalimentarios, desde la insostenibilidad de la producción industrial al hambre y la malnutrición); c) Los conocimientos que necesita se generan a través de procesos de desmercantilización y democratización del conocimiento; y d) Su fin último es la construcción colectiva de procesos de transición agroecológica que permitan la emancipación y liberación sociocultural y política de la concepción del mundo de la modernidad capitalista. Por eso, *“La participación, el diálogo de saberes, los procesos de co-construcción de conocimientos, o el rescate de conocimientos asociados a modos de manejo y articulación endógenos alrededor de los bienes comunes han sido elementos clave de la perspectiva agroecológica”* (Cuéllar y Sevilla, 2018: p. 19).

Los **principios de la agroecología** contribuyen con el movimiento por la soberanía alimentaria, al re-conceptualizar y darle una nueva valoración al trabajo en el campo, lo cual redundará en un mayor

bienestar de las familias rurales, en particular de las mujeres (Timmermann, 2015). A diferencia de la agricultura convencional e industrial, **la agroecología** estimula un mayor conocimiento sobre los ecosistemas locales y técnicas agrícolas sostenibles, lo cual fortalece capacidades de negociación y facilita la auto-determinación.

De acuerdo con Altieri (1996), “después de siglos de evolución cultural y biológica, los agricultores tradicionales han desarrollado y heredado sistemas agrícolas complejos, adaptados a las condiciones locales. Estos han ayudado a administrar sosteniblemente medioambientes severos y satisfacer sus necesidades de subsistencia, sin depender de la mecanización, fertilizantes químicos, pesticidas u otras tecnologías de la ciencia agrícola moderna” (citado por Delgado et al, 2013: 183).

La agroecología como ciencia plantea entonces una revalorización de los conocimientos y el patrimonio genético local, el cubrimiento de las necesidades básicas a partir de sistemas locales, donde la centralidad no es el trabajo técnico productivo solamente, sino también la dimensión socioeconómica y cultural. Es entonces una alternativa de transformación con un gran potencial político, radicado en el poder que la gente toma al reconocer su propio saber, su contribución histórica a la coevolución de los agroecosistemas y a la vez cómo estos le dan la posibilidad de transformar su vida.

La agroecología contribuye con la “justicia contributiva”, esto es, la distribución equitativa entre el trabajo significativo y las tareas tediosas. Concebir la huerta, la finca y el territorio como un ecosistema exige prestar atención detenida a todo el proceso de producción agrícola, lo cual trae ventajas cognitivas y no solo para la alimentación. Ello hace que el trabajo del campo sea más interesante e incentiva la solución de problemas (Timmermann & Felix, 2015. Traducción nuestra).

La agroecología propone autonomía frente al mercado y los insumos, estimulando la organización social y política. La **agroecología** se considera, entonces, de un **enorme impacto para las mujeres rurales** por su papel en la re-construcción del tejido social, el cuidado ambiental y la seguridad alimentaria de la familia y los mercados locales (Berrío, Cárdenas y Zuluaga, 2009). Experiencias de acompañamiento a organizaciones de mujeres campesinas en agroecología demuestran su papel en la transformación cultural de las relaciones de poder que las subordinan y, al mismo tiempo, construir tejidos sociales, económicos y productivos en sus territorios. A través de estos procesos,

“[Las mujeres] han cambiado la visión de sí mismas como ayudantes agrícolas o trabajadoras ocupadas en labores insignificantes. Han revalorizado la cultura agraria y alimentaria de su territorio y sus aportes como productoras de bienes materiales (alimentos, plantas medicinales, ingresos) y simbólicos (saberes, innovación, capacidad de crear). Han ganado autonomía para definir lo que les interesa y defender su opción por la asociatividad, la misma que ha propiciado estas ganancias. Han conseguido transformaciones en la familia: respeto por sus conocimientos y su labor.” (Cárdenas y Zuluaga, 2016: 3)

La búsqueda de autonomía como interés estratégico de género de las mujeres es **un punto de convergencia de la agroecología y el ecofeminismo**. El ecofeminismo ha llamado la atención sobre la conexión entre la explotación y la degradación del mundo natural y la subordinación y la opresión de las mujeres (Mellor, 1997). Un buen vivir para la sociedad, no se logra sin la restauración del equilibrio dinámico de los agroecosistemas y sin el respeto y apoyo de los

procesos de autonomía de las mujeres. Tanto la agroecología como el ecofeminismo apuestan por transformaciones profundas en la forma de organización de las sociedades (Cárdenas, 2012: 181).

Un proceso de transformación orientado hacia cambios en los agroecosistemas, que facilite la autonomía de las mujeres y el poder sobre sus vidas y sus sueños, beneficia tanto a las mujeres como a sus familias y sociedades. Por el contrario, los procesos agroecológicos que no plantean cambios que favorezcan la autonomía, pueden terminar instrumentalizando a las mujeres, obtener incluso resultados positivos en el ámbito productivo y “familiar”, pero con una sobrecarga de trabajo para las mujeres, sin ningún cambio en la invisibilidad de su trabajo y aportes, sin acceso a medios propios para la producción y por tanto profundizando la inequidad hacia ellas. Por tanto, si bien la agroecología contribuye con la transformación cultural de las relaciones de poder que subordinan a las mujeres, deben hacerse explícitas las estrategias y mecanismos para aumentar la autonomía y el empoderamiento de las mujeres rurales, de lo contrario, la agroecología puede hacer usufructo de las inequidades de una economía de consumo, que solo ve a las mujeres y a otros trabajadores rurales como meros productores de bienes, hoy día de alta demanda por su carácter de ‘agroecológicos’. Deben entonces diseñarse estrategias para obtener cambios políticos y sociales que den respuesta real a la carencia de recursos, el menor poder de decisión y la subordinación de las poblaciones rurales, en especial de las mujeres (Cárdenas, 2012:182).

Debemos reconocer que hombres y mujeres somos actores importantes del territorio, pero a la vez identificar las limitaciones que las mujeres han tenido para expresar su propia voz y hacer ejercer sus derechos. Es necesario entonces promover estrategias que faciliten la participación cualificada de las mujeres en los procesos organizativos; contar con su visión particular, pues cotidianamente están planteando alternativas aun silenciosamente; contar con sus afectaciones para desempeñar los roles productivos y reproductivos por la limitación en el acceso a recursos, por la incertidumbre de no tener un territorio para garantizar la existencia propia, de las familias y las comunidades. Es preciso construir las alternativas de sostenibilidad de los medios de vida y de los ecosistemas, con mujeres y hombres en condiciones de equidad (Cárdenas, 2016: 41-42). Alcanzar transformaciones en cada integrante, hombre o mujer, es un avance social y cultural que transforma y libera, no solo la vida de las mujeres sino toda la vida humana y del planeta (Cárdenas, 2012: 183).

3.1.6. Agricultura de Autoconsumo y Familiar: su papel en la Soberanía Alimentaria²⁵

“Los agricultores familiares son actores clave. Su multifuncionalidad les permite actuar de forma integral sobre diversos aspectos relevantes del desarrollo sostenible. Por ejemplo: producen la mayor parte de los alimentos del mundo, en particular los alimentos consumidos por la población rural y urbana pobre; preservan la biodiversidad, gestionan los recursos naturales y los ecosistemas, conservan y comparten conocimientos tradicionales, contribuyen a la resiliencia de las personas y de los ecosistemas, y cuando se los empodera, añaden valor económico y fomentan el crecimiento económico inclusivo...”

²⁵ Con aportes de Hernán Porras y Zayda Sierra.

Los agricultores familiares, lo cual incluye a los campesinos, los indígenas, las comunidades tradicionales, los pastores, los pescadores, los agricultores de las zonas de montaña, y muchos otros grupos de productores de alimentos, poseen un potencial único para promover cambios transformadores en el modo en que los alimentos se cultivan, producen, procesan y distribuyen, lo que mejora el desarrollo territorial” (FAO y IFAD, 2019, p.10; 12).

Fortalecer **la agricultura de autoconsumo y familiar** se viene proponiendo como elemento clave para dar respuesta a retos globales como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la escasez de recursos fósiles, las enfermedades emergentes y el empleo. La **Agricultura de Autoconsumo (AA)** ha persistido a pesar de la invisibilidad con que ha sido tratada por el desarrollo en el proceso modernizador y por las políticas que han devenido en un constreñimiento y riesgo de su desaparición. Puede verse en esta agricultura y en quienes la hacen prácticas y discursos que expresan una diferencia cultural, ecológica y económica y una identidad enraizada en el territorio (Cardenas, 2015:2). Expertos de distintas latitudes y organismos internacionales vienen convocando al **reconocimiento del papel de la agricultura comunitaria, familiar y de autoconsumo en la sostenibilidad ambiental y alimentaria del planeta** (Sourisseau, 2014; FAO, 2014). Para la FAO (2014),

- La agricultura familiar y a pequeña escala están ligadas de manera indisociable a la seguridad alimentaria mundial.
- La agricultura familiar rescata los alimentos tradicionales, contribuyendo a una dieta equilibrada, a la protección de la biodiversidad agrícola del mundo y al uso sostenible de los recursos naturales.
- La agricultura familiar representa una oportunidad para dinamizar las economías locales, especialmente cuando se combina con políticas específicas destinadas a la protección social y al bienestar de las comunidades. (FAO, 2014)

Ello implica reconocer la identidad de mujeres y hombres de comunidades campesinas, de pescadores o recolectoras, afrodescendientes, indígenas o mestizas, entrañablemente enraizada en los territorios que habitan, lo que significa comprender, apoyar y acompañarles en su defensa por la diversidad cultural, ecológica y económica que dichos territorios representan.

Las relaciones de las agriculturas familiares con su entorno son complejas y diversas. Se inscriben entre los desafíos ambientales globales y los de la conservación de la biodiversidad; se enfrentan asimismo a la fragilidad de los ecosistemas y de las prácticas agrícolas (UMR-CIRAD, 2014: 14). Podría afirmarse que el eje de soberanía alimentaria es un concepto que proviene del movimiento campesino, por tanto, que no se aplica o dejaría por fuera a los pueblos afro e indígenas. Pero es un concepto abarcador que está siendo asumido también por estos pueblos. Igualmente, no está exento de debate por el riesgo de su cooptación por gobiernos de turno (Herrera-Jaramillo *et al.* 2016). Es por ello, que el Programa debe estimular su estudio y discusión crítica.

3.1.7. Hacia el “Buen Vivir” o “Vivires Buenos” de las Comunidades Rurales²⁶

No cabe duda, como sostiene Nudelman (2018), que vivimos una **crisis civilizatoria**, multidimensional, sistémica, que se expresa en la actualidad en su fase capitalista neoliberal, y en la que el hambre mata mil millones de personas al año en el mundo; *“una crisis estructural que se desenvuelve a partir de un sistema basado en relaciones coloniales de dominación, explotación y saqueo del otro: el otro humano y el otro exterior, la naturaleza. Se trata de una crisis producto de un sistema de ordenamiento del mundo caracterizado por la desvalorización de la ética, y por tanto, por la desvalorización de aquello que hace permisible la vida”* (p.6), y, que desde la cosmovisión de los toltecas, es caracterizada como *“una vida dominada y dirigida por el miedo (o incertidumbre/pesimismo), el egoísmo (o individualismo capitalista y explotación de la naturaleza), y el odio (o resentimiento histórico), por lo que una buena vida significaría romper con el miedo, el egoísmo y el odio”* (p.15).

En la sociedad contemporánea se han impuesto creencias, actitudes y prácticas de desarrollo y sostenibilidad que privilegian la adquisición de bienes, la privatización de los bienes comunes y un sentido de competitividad. Al sobre enfatizar estos valores, las élites económicas y políticas internacionales y nacionales han forzado un modelo de desarrollo “sostenible” que no cuestiona el individualismo y el consumismo. Al mismo tiempo, han fomentado prácticas de liderazgo locales que favorecen el poder autoritario y acentúan la inequidad, lo cual menoscaba modelos económicos que sean solidarios y beneficien realmente a cada miembro de la comunidad (Escobar, 1998). Hay una larga y sustentada experiencia en las comunidades en que este desarrollo no ha sido tal, pues como dice Julieta Paredes (2010), *“este planteamiento, hoy nos muestra que fue un eufemismo, solo pueden desarrollarse unos y la mayoría debe sostener el famoso desarrollo sostenible”* (pág. 144).

Como resultado de esta crisis, desde finales del siglo XX en América Latina surgieron varias respuestas prácticas y teóricas para entenderla, explicarla, confrontarla y resolverla, y un sector importante de ellas son nombradas o se enuncian como **buen vivir**, aunque este concepto adquiere distintos significados dependiendo la cultura y la época desde la cual se lo enuncie. El concepto *buen vivir* adquirió notoriedad internacional tras convertirse en principio constitucional de Bolivia y Ecuador, con base en formas de vida propias de los pueblos originarios andinos y amazónicos: *Suma Qamaña* (Aymara) y *Sumak Kawsay* (Quechua), principalmente, que traduce en ambas lenguas *“vida en plenitud”* o *“vivir bien”*.

El “Buen Vivir”/“Vivires Buenos”, desde las comprensiones andinas y amazónicas del Sumak Kawsay, tiene varias dimensiones que son inseparables: comprensión vinculante con la Madre Tierra (Pacha Mama), la vida sana (Hambi Kawsay), el conocimiento o sabiduría vinculada con la vida (Tucu Yachay), la vida como expresión, práctica y construcción colectiva (Sumak Kamaña), y la vida asociada a los proyectos, ideales o sueños de vida buena (Hatun Muskuy). Estas dimensiones son la base para que en el plano de lo tangible e intangible se pueda manifestar el equilibrio entre

²⁶ Con aportes de Luz Elena Velázquez (Malacología-PECET, U de Antioquia), Liliana Aristizábal (CEAM), Sonia Cárdenas (U de Córdoba, España), Rosa Rivera, Manuela Penagos, Erika Palacio (Grupo EDI, U de Antioquia), Hader Calderón Serna (Grupo Unipluriversidad, Universidad de Antioquia), y Equipo de Trabajo Qirisia Qawai, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia.

sentir bien (“Allin Munay”), y pensar bien (“Allin Yachay”), lo que da como resultado el hacer bien (“Allin Ruay”), bases fundamentales para la convivencia en comunidad conforme al Derecho Mayor y la Ley de Origen. Todas las culturas tienen una forma de ver, sentir percibir y proyectar el mundo²⁷.

“Existen muchas naciones y culturas en el Abya Yala, cada una de ellas con sus propias identidades, pero con una esencia común: el paradigma comunitario basado en la vida en armonía y el equilibrio con el entorno. Afirman los sabios de nuestros pueblos ancestrales que recuperar la cosmovisión ancestral es volver a la identidad; un principio fundamental para conocer nuestro origen y nuestro rol complementario en la vida...”

El ser humano hoy tiene que detenerse, ver hacia atrás y hacia el horizonte y preguntarse acerca de cómo se siente, cómo está... Para reconstituir nuestra vida necesitamos impulsar acciones en muchas dimensiones: locales, nacionales e internacionales; emerger de una conciencia comunitaria para vivir bien; comprender que debemos empezar por integrarnos a todo y a todos, que necesitamos acercarnos a los demás. En este proceso de entendimiento de nosotros y de los demás no hay un primer paso seguido de un segundo, es una interacción permanente, pues una reflexión interna inmediatamente genera una repercusión externa; más aún: es simultánea. Así iremos dialogando y reencontrándonos” (Huanacuni, 2010, p.24; 31).

Sin embargo, éstas no son las únicas expresiones del buen vivir. De hecho, **no existe un buen vivir sino distintas formas de vivir bien, o muchos buenos vivires**. El concepto del vivir bien desde los diferentes pueblos se va complementando con las experiencias de cada pueblo. Para el Equipo de Trabajo Qirisia Qawai, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, en término del lenguaje asociado a la palabra de los Mayores, es recomendable hacer alusión a los **“Vivires Buenos”**, en vez de “Buen Vivir”, toda vez que anteponer la palabra “vivir” en plural sobre el adjetivo demarca tanto un lugar de enunciación como punto de partida que incluye múltiples posibilidades de encuentro de ser y estar en el mundo.

De igual forma, ha sido evidenciado que los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos tienen propuestas desde sus propias visiones del territorio, de los procesos vitales, y en la coproducción con la naturaleza, propuestas que se constituyen como alternativas al desarrollo que se ha impuesto en los territorios. En este sentido, sus propuestas se inscriben en las críticas al desarrollo y a los procesos de modernización que aniquilan sus formas de territorialidad. Pero estas propuestas no solo son críticas, sino que son alternativas a lo que se les ha llevado como desarrollo, y se inscriben en la perspectiva ética y epistemológica del **“Buen Vivir” / “Vivires Buenos”**.

En ese orden de ideas y palabras, el “Vivir Bien”/“Vivires Buenos” podría ser asumido como un llamado a la no naturalización de las “Malos Vivires”, como paso esencial para el Vivir Bien/Vivires Buenos, en tanto relación permanente de educación y sabiduría con la naturaleza, en la búsqueda del equilibrio y armonía integral con la Madre Tierra y el Cosmos, que señala el camino de retorno a la unidad para la dignidad ante la crisis de la vida y de la humanidad, cuya forma de vida en definitiva trasciende las instituciones, el estado, el poder o los paradigmas de desarrollo del actual mundo moderno en la búsqueda del ser para tener.

²⁷ Aportes del Equipo de Trabajo Qirisia Qawai, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia.

El “Buen Vivir”/“Vivires Buenos”, plantea la relación del ser humano con el mundo desde una perspectiva holística, que desborda el límite de lo meramente económico, social o político, propio de los modelos de “desarrollo occidental”. Estos, implantados de manera inconsulta en los países suramericanos, demostraron su ineficacia a través de la destrucción que han ocasionado entre las comunidades y los ecosistemas del continente (Cortez, 2008).

El Buen Vivir, es una idea dinámica de los pueblos y nacionalidades ancestrales del Abya Yala (Nuestra América, diría José Martí), que ahora se consolida en espacios de resistencia ante la opresión a las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, y el abuso desahogado a la tierra, ocasionados por modelos extractivistas. El Buen Vivir se expone hoy ante el mundo a través de las Constituciones del Ecuador y de Bolivia, en 2008 y 2009 (Caudillo, 2012: 4, 17) y se propone como opción para sanar el planeta. Sustenta una forma de vida en comunidad basada en la práctica cotidiana del respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que todo está interconectado, interrelacionado y es interdependiente (Huanacuni, 2010).

“Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal, armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda. El Vivir Bien no es lo mismo que el vivir mejor, el vivir mejor es a costa del otro. Vivir mejor es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro. Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos” (Huanacuni, 2010, p.34)

“Buen Vivir” no es lo mismo que “Vivir Mejor”; esta última, es la perspectiva ofrecida desde los modelos occidentales de desarrollo. Mientras en Vivir Bien hay sentido de igualdad de oportunidades, democrático igualitario, Vivir Mejor posee un sentido de desigualdad de oportunidades, altamente discriminatorio (Chivi, 2010, en Caudillo, 2012). Caudillo (2012:1), considera que, si bien el Buen Vivir procede de las culturas indígenas andinas, en la actualidad sólo puede entenderse desde **una perspectiva intercultural**, ya que los propios líderes retoman en su problematización elementos de debate en el mundo occidental contemporáneo, mientras que los intelectuales y activistas no indígenas recuperan las propuestas hechas por aquellos y aportan otros elementos. Así mismo, Magdalena León (2008), considera que la perspectiva del “Buen Vivir” lleva a borrar o diluir los límites entre ámbitos convencionalmente distintos y separados, como son la sociedad, la economía, la cultura, en tanto que invita a reubicar a la economía como parte de un sistema único en el que es inseparable de la sociedad, de la cultura, y de la naturaleza misma, no como un campo escindido, separado, con una lógica diferente, ajena al cuidado de la vida. A su vez, desde el reconocimiento de la diversidad, lleva a valorar la dimensión económica de actores y dinámicas vistas sólo como sociales. Esa concepción de una comunidad dinámica, respetuosa, incluyente, que valora la historia y la cultura, y es consciente de la interdependencia con los ecosistemas naturales, es la que se espera se construya con los participantes del Programa.

El Buen Vivir se basa más en la vivencia de los pueblos que en una teoría, y como parte de su cultura es un concepto dinámico que *“significa rescatar la armonía entre la naturaleza y el hombre, entre lo material y lo espiritual, pero en el mundo actual”* (Houtart, 2011: p.7). En ese sentido, cabe preguntarnos ¿en qué contexto afrodescendiente, indígena o campesino no se ha vivenciado la solidaridad, el vínculo con la naturaleza, los conocimientos ancestrales como vitales, y lo comunitario como una aspiración y horizonte? Ahora bien, el hecho de que la producción

capitalista entre con fuerza en estos espacios y desconfigure los valores y vivencias que han permitido la persistencia en los territorios, no significa que estos valores y prácticas sean inexistentes. Tampoco puede decirse que son vividos a ultranza en las comunidades indígenas. Sí significa que la colonización actual que avanza con el capitalismo sigue amenazando la destrucción de las bases materiales y simbólicas de estos pueblos. Y significa que estos pueblos en medio de ello oponen sus aspiraciones de Vivir Bien, como ellos quieren.

Además de las visiones del Abya-Yala, según Acosta (2015), hay otras muchas aproximaciones a pensamientos filosóficos de alguna manera emparentados con la búsqueda del Buen Vivir en diversas partes del planeta, pues en tanto cultura de la vida, con diversos nombres y variedades, ha sido conocido y practicado en distintos períodos en las diferentes regiones de la Madre Tierra.

Tal es el caso de la idea afrostrateña chocona del **“Vivir Sabroso”**, que, sin buscar convertirse en una analogía o correlato del *buen vivir* indígena, su imagen y referencia resulta muy útil *“justamente, porque permite explorar otros horizontes conceptuales que evidencian formas singulares de hacer personas, pueblos y territorios”* (Quiceno, 2016, p.6)

“La idea de vivir sabroso es potente en muchos sentidos. No es una meta ni una finalidad, sino un proceso, un hacer, un existir día a día. Vivir sabroso es algo que se realiza, pero que se agota, y por tanto, no deja de buscarse. En ese proceso están implicados varios agentes: los santos, los muertos, las plantas, los parientes, el monte y el río...”

La vida sabrosa de los afrostrateños no se traduce en una manera de vivir preexistente. Se trata, por el contrario, de un modo que necesita ser creado en la activación de fuerzas y relaciones. No hay un trazo ni un momento fundacional ni una huella que definan la cultura. Y en ese sentido, es en los modos de relacionarse donde se crea la diferencia...

En medio de tantas dificultades, horrores vividos y la continuidad de la violencia, los afrostrateños no han perdido la alegría de vivir, la solidaridad, las ganas de viajar, visitar a sus parientes, ir al monte, navegar el río, bailar, beber, celebrar a sus santos y cantarle a sus muertos. Pese a todo, nadie les ha podido quitar su fuerza y su dignidad. Y apelar a ellas es el camino para no perderlas...

La enfermedad, el infortunio, la cura y el bienestar aparecen asociados a las dinámicas de movimiento. La constante tarea de equilibrar cuerpos y materialidades asociadas a ello (plantas, secretos, muertos y santos) forma parte de las relaciones que permiten gestionar las fuerzas que protegen y preparan a las personas para la vida y la muerte. Estas relaciones crean una territorialidad propia y alternativa que no se agota en el lenguaje de los derechos a la “propiedad colectiva”. Estas territorialidades, pautadas en el movimiento, son las que configuran comunidades, pueblos y familias, pero también movimientos sociales, formas de resistencia y alternativas para hacer política (Quiceno, 2016, p. 5-7).

Por lo anteriormente referido, desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se estima muy pertinente que durante el proceso formativo, estudiantes y docentes profundicen y apliquen los **Principios del “Buen Vivir”/“Vivires Buenos”**:

Priorizar la vida; llegar a acuerdos en consenso y respetar las diferencias; vivir en complementariedad; equilibrio con la naturaleza; defender la identidad; aceptar las diferencias; saber comer y saber beber; saber danzar y saber trabajar; reincorporar las agriculturas locales y proteger las semillas; saber

comunicarse; trabajar en reciprocidad; no robar y no mentir; respetar a la mujer y escuchar a los mayores; recuperar recursos, cuidar el agua y ejercer la soberanía (Choquehuanca, 2010).

Estos principios reúnen elementos fundamentales para construir **Pedagogías del Buen Vivir**, en tanto **Pedagogías decoloniales** (Walsh, 2013), hacia una vida armoniosa y equitativa en comunidad, con la naturaleza. Su estudio se irá integrando a lo largo del programa en el abordaje reflexivo de diferentes componentes de las comunidades: los modelos de desarrollo vigentes, la valoración de lo endógeno, la soberanía alimentaria, la equidad de género, el trabajo digno, la espiritualidad y la identidad cultural.

3.1.8. La Tierra y el Territorio son la Vida de las Comunidades Rurales²⁸

El “Buen Vivir”/“Vivires Buenos” de las comunidades rurales indígenas, afrodescendientes y campesinas se materializa y concreta en su **Tierra** y en su **Territorio**, dos conceptos íntimamente relacionados que se deben comprender conjuntamente. *“Por **tierra** se entiende la base física y productiva de un territorio. Por **territorio** se entiende el conjunto de relaciones y representaciones que se construyen a partir de la tierra”* (Fajardo, 2002, p.21). De ahí que el acceso a la tierra se constituya en un factor fundamental para que los pobladores y comunidades rurales puedan construir sus territorios (Colorado, 2010).

Según Colorado (2009), esta visión nos permite argumentar que tanto indígenas, como campesinos y afrodescendientes, construyen relaciones y representaciones entre sus formas de vida y el entorno físico en el cual desarrollan sus culturas. *“Por tanto, el concepto de territorio nos permite comprender las relaciones que construyen los seres humanos entre sí (sin importar su condición étnica) y con el entorno en el cual se encuentran presentes. El territorio es por lo tanto un concepto que se construye y se reproduce colectivamente”* (p.10-11).

Para la Comisión de Expertos en Ruralidad Colombiana que elaboró en julio de 2018 el Documento Técnico para la conceptualización del campesinado en Colombia, *“el territorio se entiende como un espacio socialmente construido por sus habitantes, quienes desarrollan allí la mayor parte de su vida política, económica y social. En este espacio confluyen relaciones sociales, una historia compartida, la identidad y diversidad cultural y étnica, así como instituciones, una estructura ecológica y productiva similar. Es así que un territorio no necesariamente es un espacio geográfico delimitado en términos políticos y administrativos”*.

Así mismo, durante mucho tiempo, a través de sus cosmovisiones y relatos, las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, han definido con sus propias palabras lo que para ellos significan la tierra y el territorio. Veamos algunos ejemplos:

²⁸ Con aportes de Hader Calderón Serna.

La Tierra y el Territorio para campesinos y campesinas

“Para nosotros los territorios son para la vida, es decir, los territorios deben ser para la gente. Para el modelo neoliberal, los territorios no son para la gente, o sea los territorios valen en cuanto haya un interés económico allí... Para nosotros es una cosa de vida, porque nosotros sí tenemos pensada nuestra vida, la de nuestros hijos e hijas y de la descendencia hasta que el sol alumbra, hasta que la tierra exista, en esos territorios, esa es la diferencia, y por eso es la importancia, y por eso le damos nosotros tanta fuerza a la defensa del territorio, porque para nosotros el territorio es la vida, no únicamente la vida material [...]. El territorio para nosotros es también la espiritualidad, sí, o sea la construcción de esa forma de sentimientos, de pensamientos y de relacionamiento más allá de la parte física. Esa digamos es un poco la concepción frente al territorio que nosotros tenemos.” (Robert Daza, líder agrario, en Quintana, 2015: 1).

La Tierra y el Territorio para las comunidades indígenas

“En la Sierra están los padres y las madres de todo lo que existe y del cuidado que de ellos se tenga dependen la permanencia del mundo. Allí se encuentra el espíritu que es vida y pensamiento, se manifiesta en el agua de las cimas de la nevada como padre y del mar como madre, y la de los ríos que comunican la nieve y el mar. Es el aire que respiran todos los seres vivos, la respiración universal. Es la luz y el calor del sol que es padre y la luna que es madre. Los pueblos de la Sierra son los encargados de cuidarlas, de salvarlas conservando el territorio ancestral o línea negra” (Consejo Territorial de cabildos, CTC, 2008. Citado en Coronado, 2009, p. 12-13).

“Nosotros nacemos siendo hijos de la tierra... eso no lo podemos cambiar los indios ni tampoco el hombre blanco (riowa). Más de mil veces y de mil formas distintas les hemos dicho que la tierra es nuestra madre, que no podemos ni queremos venderla, pero el hombre blanco parece no haber entendido, insiste en que cedamos, vendamos o maltratemos nuestra tierra, como si el indio también fuera hombre de muchas palabras. Nosotros nos preguntamos: ¿acaso es costumbre del hombre blanco vender a su madre? ¡No lo sabemos!, pero lo que los U'WA sí sabemos, es que el hombre blanco usa la mentira como si sintiera gusto por ella, sabe engañar, mata a sus propias crías sin siquiera permitirle a sus ojos ver el sol, ni a su nariz oler la yerba, eso es algo execrable, incluso para un "salvaje"... El respeto a lo vivo y a lo no vivo, a lo conocido y a lo "desconocido" hace parte de nuestra ley: nuestra misión en el mundo es narrarla, cantarla y cumplirla para sostener el equilibrio del universo. Nuestra ley u'wchita es uno de los postes que sostienen el mundo. Nuestra ley es tan antigua como la misma tierra, nuestra cultura se ha organizado siguiendo el modelo de la creación, por eso nuestra ley es no tomar lo que no se necesita y es también la misma en todas partes porque es la ley de la tierra y la tierra es una sola. ¡Nuestra ley no la vamos a morir!” (Carta de los U'WA a la humanidad)²⁹.

²⁹ Tomado de: <https://sabiduriaancestral.org/articulos/carta-del-pueblo-uwa-la-humanidad/>.

La Tierra y el Territorio para los pueblos afrodescendientes.

“El territorio es y forma parte de nuestra vivencia social y cultural y jamás puede ser considerado como un inmueble de intercambio comercial. Él es para nosotros, los dueños y pobladores ancestrales, un espacio que acoge la vida de las Comunidades de manera integral, con pueblos, culturas y organizaciones sociales propias, y que nos proporciona los recursos naturales para la reproducción de la vida y la cultura. (...) Este es todo aquello que se puede ver y palpar con facilidad, es decir, los ríos, las ciénagas, los bosques los animales, la tierra para cultivar, los minerales, pero también incluye todo aquello que no se puede tocar con las manos y que hace parte de nuestra espiritualidad como pueblos afrodescendientes, esto es, las manifestaciones culturales propias, las tradiciones, las costumbres, las fuerzas sobrenaturales que rigen la naturaleza, los espíritus de nuestros ancestros que protegen el territorio, las formas propias de relacionarnos con la naturaleza y nuestro conocimiento ancestral” (Ascoba, 2005, p 2. Citado en Coronado, 2009, p. 11-12).

*[...] El territorio es para las comunidades negras, en especial para las mujeres, **el espacio para ser, en comunión y continuidad con la naturaleza, con el agua.** Potencia su realización como humanos/as en alegría, paz y libertad... **Las mujeres afirman en sus arengas: “[...] el territorio es la vida y la vida no se vende, se ama y se defiende”.*** (Mina, Machado, Botero y Escobar, 2015, p. 173).

3.1.9. La Salud como Derecho Humano Fundamental para los Vivires Buenos de las comunidades rurales³⁰

Desde el eje Buen Vivir/Vivires Buenos, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz suscita entre sus estudiantes la reflexión, problematización y construcción de propuestas creativas desde las comunidades rurales sobre **la salud/enfermedad en tanto proceso social, históricamente construido, y la salud como derecho humano fundamental**, que integra una dimensión individual (bio-psíquica y espiritual), pero también una colectiva. Para ello, comienza por invitar a cada estudiante a realizar la búsqueda del significado de este concepto en su comunidad y contrastarlo con los conceptos existentes en otras culturas. Por ejemplo, para la Organización Mundial de la Salud (OMS 1, 1947), *“la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”*. Sin embargo, la salud no sólo debe ser entendida como un estado, sino que debe considerarse el contexto donde se construye la salud de las comunidades, los factores que determinan las formas de vida social y su relación con el proceso salud-enfermedad. Explorar este escenario, requiere la comprensión de la salud en su multidimensionalidad, identificando la interrelación de los componentes bio-psico-sociales (bienestar físico, mental y social), y la articulación de saberes colectivos con la coordinación de responsabilidades estatales y privadas. (Casas, 2001)

Ahora bien, ¿Qué afecta la salud de las personas en contextos rurales? Distintos estudios han evidenciado una mayor morbi-mortalidad en las poblaciones campesinas, afrodescendientes e indígenas que en el resto de la población. Ello trasciende el ámbito sanitario a **un enfoque de la salud desde el respeto a los derechos humanos**; esto es, las brechas de equidad entre grupos

³⁰ Con aportes de Luz E. Velázquez (Malacología-PECET, U de Antioquia), María Isabel Ramírez Valencia (Grupo de Investigación en Salud Mental- GISAME, Facultad Nacional de Salud Pública UdeA), y Gabriel Jaime Otálvaro Castro (Coordinador Grupo Gestión y Políticas en Salud, Facultad Nacional de Salud Pública UdeA).

sociales deben leerse no sólo como una falta de garantía del acceso a la salud sino como una violación del derecho a la vida (CEPAL, 2010, p. 5). Por ello el Programa incluye una exploración acerca de los requisitos para una vida saludable que tienen las personas en su contexto, en las distintas etapas de sus **trayectorias de la vida**: gestación y maternidad; infancia y niñez; transición entre niñez y adultez; adultez y senectud.

En cada cultura se expresan características propias que deben identificarse para ayudar a la promoción de la salud en cada etapa de la vida (OMS 2, p. 1). Alcanzar de manera saludable cada transición requiere de la familia y la comunidad, quienes tienen la primera responsabilidad de ayudar a adquirir las competencias necesarias, promover un desarrollo saludable e intervenir eficazmente cuando surjan situaciones problema (por ejemplo, riesgos maternos, desnutrición, parasitosis, trastornos en el desarrollo, embarazos tempranos, condiciones laborales adversas, inequidad en las relaciones de género o generacionales, entre otras) (OMS 3, 2011). Así mismo es necesario considerar que el entorno sea saludable (manejo responsable del agua, suelo, aire y biota). De la armonía entre ese complejo de variables depende el desarrollo saludable de una persona y de una comunidad. Incluye además las prácticas de la medicina, la higiene y el saneamiento ambiental que propenden por unas mejores condiciones de vida. Por ello es necesario indagar con los adultos de las comunidades sobre las tradiciones de salud, pues en muchas culturas consideran que además de los aspectos físicos biológicos y emocionales, cada organismo también tiene un elemento espiritual (Tapia, 2008: 123).

Lo anterior implica tener en cuenta permanentemente el **enfoque diferencial** que distintos movimientos sociales han venido reclamando en toda política pública y que finalmente se concreta en la Ley 1448 de 2011. El enfoque diferencial promueve acciones que permitan romper la disparidad de las relaciones interétnicas, de género, generacionales e interculturales presentes en los distintos ámbitos de la vida del país (Unidad para las Víctimas, 2011; DNP 2012; Bermúdez *et al.*, 2012; Turbay y Rico, 1994). Por eso, es fundamental pensar cómo **la incorporación de las variables étnicas, socioculturales, de género y etarias** puede generar cambios sustanciales, abriendo espacios de inclusión y participación a corto, mediano y largo plazo, y sobre todo de reconocimiento diferencial de las culturas.

Identificar los conceptos de salud tradicional de una comunidad en relación a otros sistemas de salud, y los valores culturales implícitos en ellos, puede ser un buen punto de inicio para el desarrollo propio o endógeno (Tapia, 2008: 124). Ello implica identificar las potencialidades, contradicciones y limitaciones de cada sistema de conocimiento (propio y externo) **para saber y definir mejor qué se retoma, qué se transforma o qué nuevo se crea**, fortaleciendo al mismo tiempo la Salud Pública, la cual, como la defiende la declaración de Yakarta, “es la participación libre y consciente de las comunidades en las decisiones que afectan su calidad de vida” (OPS, 1997), propiciando estrategias participativas de educación para la salud como una de las principales alternativas para la promoción de la salud y reducción de las inequidades en salud.

La crisis civilizatoria característica de la sociedad actual, hace evidente de múltiples formas que no sólo está en crisis un modelo económico, sino también una manera de vivir, de alimentarnos, de relacionarnos con el entorno, de pensar, de producir, de relacionarnos y convivir con los demás, de educar los hijos, de amar, en fin, de estar en el mundo para lograr un modo de vida saludable que nos posibilite alcanzar unos buenos vivires en nuestros territorios.

Entretejer los conceptos de “Salud” y “Buen Vivir” significa reconocer la importancia de la convivencia comunitaria, la igualdad social, la equidad, la reciprocidad, la solidaridad, la justicia y la paz hacia una relación armónica entre la comunidad y la Madre Tierra (Houtart, 2011). Ambos conceptos están entretejidos al proponer una Pedagogía del Buen Vivir como una opción para lograr la salud de las personas, la comunidad y el entorno.

3.1.10. Visiones desarrollistas, promesas incumplidas y deterioro de la vida rural. Necesidad de un cambio de paradigma³¹

La modernización, después de la posguerra, introdujo el desarrollo como discurso y práctica social y produjo la noción de ‘zonas subdesarrolladas’. Con ello estableció las ideas de progreso, riqueza y bienestar como metas a alcanzar por todos los países a través del seguimiento de una serie de fórmulas aplicadas por la institucionalidad oficial. Estas ideas fueron instauradas a través de varios mecanismos, como la profesionalización e institucionalización de determinadas disciplinas, que se llevan a todos los rincones del planeta (Cárdenas, 2015; Escobar, 2014).

Para Harding (2000), la **concepción del desarrollo como crecimiento económico** ha generado varios problemas, entre ellos, (1) la conceptualización del desarrollo y el progreso humano sólo en función de la producción económica, lo cual hizo más susceptibles a las mujeres y al trabajo del hogar de ser explotados; como resultado, las condiciones de vida de la mujer rural se han agravado y su carga de trabajo ha aumentado. (2) La naturaleza en sí misma presenta límites al crecimiento económico, pues el mundo no tiene suficientes recursos para sostener el crecimiento global de la población, aún en los niveles moderados de las clases medias del Tercer Mundo. (3) Conceptuar el desarrollo en términos de una mayor productividad económica y consumo ignora y devalúa otros “bienes” que las mujeres y otras culturas priorizan tales como valores éticos, políticos, estéticos y espirituales (245-246).

El concepto de desarrollo requiere de una mayor profundización para evitar asumir el modelo de progreso de las sociedades modernas como algo tan obvio, tan ‘natural’ como para ser universalmente aplicado y aceptado acríticamente. Perafán y Pabón (1998), en su estudio sobre los diferentes modelos de desarrollo en diferentes comunidades de la región de la Sierra Nevada de Santa Marta (indígenas, campesinos, pescadores, empresarios), llaman nuestra atención al respecto: “El uso del concepto de desarrollo se da dentro de un marco de globalización en el cual se acepta como paradigma la inevitabilidad de la idea de progreso, mientras se vive en la realidad una serie de crisis que desajustan el imaginario del progreso a la particularidad histórica de cada grupo dentro de la región” (p.190).

Hoy día se reconoce que **el modelo económico dominante con base en monocultivos, ganadería extensiva y la extracción (legal e ilegal) a gran escala de recursos** ha promovido la pauperización y el desplazamiento de comunidades cuya subsistencia ha dependido precisamente de la salvaguarda de los ecosistemas que habitan. La superposición de zonas de alta diversidad biológica, genética y de paisajes, con regiones de alta diversidad cultural, indica que actualmente estas zonas corresponden a aquellas donde se encuentra la mayor parte de las comunidades llamadas

³¹ Con aportes de Gerald Fallon (U British Columbia-Canada), V. Glaveanu (Webster University-Suiza), Zayda Sierra (U de Antioquia), y Luz Dolly Lopera García (Grupo Salud, Desarrollo y Sociedad de la FNSP de la UdeA).

tradicionales, por lo que el grueso del conocimiento asociado a la biodiversidad se halla también entre ellas (Toledo & Barrera-Bassols, 2008; Cárdenas, 2015, p. 9). Se hacen necesarios en Colombia, procesos educativos que promuevan **otras perspectivas de desarrollo, más responsables con la sostenibilidad de su biodiversidad** (WWF 2015).

Incluso, en contextos de agricultura industrial en los países anglo-europeos, llamados “desarrollados”, distintos expertos vienen planteando la necesidad de un **cambio de paradigma** que incluya el fortalecimiento de la agricultura familiar, las economías locales, los lazos comunitarios y la reconstitución del campesinado (Ploeg, 2010; Hilmi 2013; Sourisseau, 2014). Para Ikerd, Gamble y Cox (2014), son necesarios conceptos y principios de **un paradigma alternativo al desarrollo, desde una economía de la sostenibilidad profunda**, que reconozcan las amenazas crecientes a la sostenibilidad ecológica y social, enraizadas en un paradigma neoclásico de desarrollo económico, el cual es inherentemente extractivo y explotativo, por lo tanto, no sostenible.

En la defensa de **modelos alternativos al desarrollo**, Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) proponen el rescate de la diversidad como algo fundamental para la realización de las necesidades humanas, sin olvidar la articulación de la dimensión personal del desarrollo con su dimensión social y la promoción de la autodependencia: *“Fomentar la autodependencia en múltiples espacios exige, en cambio, considerar el desarrollo ya no como expresión de una clase dominante ni de un proyecto político único en manos del Estado, sino como producto de la diversidad de proyectos individuales y colectivos capaces de potenciarse entre sí”* (p.60-62).

En el programa Pedagogía en Ruralidad y Paz consideramos importante incorporar en el proceso formativo de los estudiantes, las discusiones y reflexiones sobre la dimensión económica en los procesos de construcción social de los modos de vida de nuestras comunidades rurales, desde nuevos paradigmas de economías como los de la **economía social y solidaria**; y nuevas **perspectivas socioculturales de sostenibilidad**, como las **ecocéntricas**.

Valoramos las iniciativas locales de **economía social y solidaria** asumidas como construcción social, en tanto se inscriben en el espacio de lo local-regional-territorio, y corresponden a experiencias localizadas de asociatividad, mutualismo, ayuda mutua, acciones comunales y cooperativismo, entre otros; con la posibilidad de generar dinámicas en niveles más amplios en los que se propicia el buen vivir de las comunidades comprometidas (como organizaciones sociales articuladas), bajo condiciones democráticas, de mayor equidad, ambientalmente sostenibles y sustentables, teniendo en cuenta principios de participación, concertación y solidaridad. *“Lo anterior permite señalar que el desarrollo desde la perspectiva de la economía solidaria también incorpora conceptos como equidad, distribución y acceso a los recursos, autonomía, democracia y crítica a las relaciones de poder, en relación directa con actores y agentes del desarrollo”* (Lopera y Posada, 2009, p. 121).

La Economía Solidaria, tal como lo plantea el profesor Luis Razeto (2017), es una economía con dimensión social y humanista porque incorpora la solidaridad en todo el proceso de la producción económica, lo cual implica producir con solidaridad, distribuir con solidaridad, consumir con solidaridad y hacer acumulación económica con solidaridad.

Así mismo, **La magnitud de la crisis ecológica nos confronta con el desafío de cuestionar y reconstituir completamente los marcos ideológicos y epistemológicos que nos guían**, entre ellos, reconocer al medio ambiente como contexto esencial e **ir más allá del paradigma antropocéntrico**. El pensamiento antropocéntrico concibe el crecimiento individual, el progreso social y la creatividad humana en un sentido de tiempo y espacio que comienza y termina con las expectativas del individuo. El **paradigma eco-céntrico**, al reconocer la interconexión de la realidad y la unidad fundamental del universo, sugiere el desarrollo de formas más responsables de organización social (Shea, 1998:342-344).

Para comprender mejor como **distintos paradigmas socioculturales inciden en la manera cómo concibamos la sostenibilidad**, Fallon (2016) ofrece la siguiente síntesis (ver **Tabla Nº 3**):

Tabla Nº3: Paradigmas de sostenibilidad Síntesis del trabajo de Backlund (2014); Bertrand & Valois (1980, 1992); Bonnet (1999); Gladwin, Kenelly & Krause (1995); Sharpley (2000); Schuftan, (2003) y White (2013), por Fallon (digital 2016).			
	Definición		Supuestos ontológicos y éticos
Paradigma de la sociedad industrial/ Paradigma tecno-céntrico	El paradigma de la sociedad industrial y tecno-céntrica se caracteriza por supuestos positivistas y económicamente eficientes sobre el conocimiento y la naturaleza de la sociedad. La tierra se concibe como inerte, pasiva y con el derecho a ser utilizada. La metáfora dominante es una máquina. Debido al individualismo dividido, el entendimiento se logra a través del reduccionismo y del razonamiento positivista. La estructura del sistema es jerárquica y aislada, y la totalidad de los individuos se acomoda de manera gradual. La humanidad se encuentra separada de la naturaleza y es superior a ésta. El mundo natural objetivado sólo tiene valor instrumental y monetario como mercancía. La ética es limitada, homocéntrica y utilitaria porque los seres humanos son los que más importan.		▪ Metáfora de la tierra = una gran máquina ▪ Percepción de la tierra = inerte/pasiva ▪ Composición del sistema = atomístico/por partes ▪ Estructura del sistema = jerárquica ▪ Humanos y naturaleza = desvinculados ▪ Rol del ser humano = dominación ▪ Valor de la naturaleza = antropocentrismo ▪ Base central ética = limitada ▪ Escalas de tiempo y espacio = corto/cerca ▪ Razón lógica = egoísta-racional
Paradigma Humanista/ Paradigma sostenible-céntrico	El paradigma humanista/sostenible-céntrico ofrece una visión de desarrollo centrada en los individuos (enfocada en mejorar las condiciones humanas) y basada en la conservación (manteniendo la diversidad e integridad de la naturaleza no-humana). Es un paradigma que aún no se encuentra presente en su totalidad. Busca un mejor equilibrio entre las 3E de la triada del desarrollo sostenible: economía, ecología y ética. Mientras que el paradigma industrial/tecno-céntrico se enfoca en los derechos económicos		▪ Metáfora de la tierra = sistema de soporte vital ▪ Percepción de la tierra = hogar/doméstica ▪ Composición del sistema = partes y un todo ▪ Estructura del sistema = holárquica (inclusiva) ▪ Humanos y naturaleza = interdependencia ▪ Rol del ser humano = administración ▪ Valor de la naturaleza = inherente ▪ Base central ética = homocéntrico, general ▪ Escalas de tiempo y espacio = escalas múltiples ▪ Razón lógica = visión/red

	basados en el mercado, el paradigma humanista/sostenible-céntrico busca trascender con una visión pluralista e inclusiva del mundo.		
Paradigma simbiótico-sinérgico /Paradigma Eco-céntrico	El paradigma simbiótico-sinérgico/eco-céntrico se inspira filosóficamente en el orden crítico de la naturaleza, la devoción indígena del poder de dar vida de la tierra, de los movimientos transcendentales y preservacionistas, de la ética de conservación de la tierra y del movimiento ecológico que rechaza la dominación humana sobre la naturaleza. La tierra es vista como una madre que propicia vida, con un orden complejo y una red de vida en la que los humanos son sólo un hilo. Los humanos están ontológica y filogenéticamente unidos al resto de la naturaleza. La naturaleza no-humana debe ser utilizada sólo para satisfacer las necesidades vitales de supervivencia. Se le da prioridad ética al todo sobre las partes – una decisión ética es aquella que mantiene la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad biótica.		▪ Metáfora de la tierra = madre/red de vida ▪ Percepción de la tierra = viva/sensible ▪ Composición del sistema = orgánica/un todo ▪ Estructura del sistema = heterárquica (compartida/horizontal) ▪ Humanos y naturaleza = no pueden estar disociados ▪ Rol del ser humano = un miembro más ▪ Valor de la naturaleza = intrínseco ▪ Base central ética = la tierra como un todo ▪ Escalas de tiempo y espacio = indefinido ▪ Razón lógica = holismo/espiritualismo

Para Glăveanu (2009), los **paradigmas actuales sobre creatividad** que orientan la sociedad moderna son principalmente individualistas al ser pensados desde personalidades “únicas” (el paradigma-Él) o dentro de cada sujeto tomado separadamente (el paradigma-Yo). En cambio, el paradigma-Nosotros se enfoca desde perspectivas más comprensivas, que incorporan múltiples niveles, desde los individuos y sus interacciones interpersonales, hasta los grupos, diversas culturas y ecosistemas.

*“El **paradigma-Nosotros** sobre la creatividad trae un cambio en nuestro proyecto cultural de dominar el medio ambiente para generar relaciones más creativas y de cuidado dentro de él. Es un recordatorio de nuestra responsabilidad como miembros de la comunidad para construir espacios de diálogo y creatividad tanto para sí mismos como para los demás”. (Glăveanu, 2009:13)*

La discusión sobre diversos paradigmas, como maneras de representar y orientar la acción humana, contribuirá a que las y los participantes del Programa reconozcan y valoren otras maneras de habitar el mundo, como las de diversas comunidades rurales alrededor del mundo, que, a pesar de tantas amenazas en sus territorios ancestrales, han aprendido a cuidar de ellos a pesar de tantas presiones por explotar sus recursos.

3.1.11. Fortalecimiento de Capacidades de Liderazgo para la Gobernanza Territorial³²

*“¿Cómo educar para que la gente no se vaya del territorio?”
(Liborio Moreno, líder de COCOMACIA – Tanguí, Chocó, 2015)*

La gobernanza se entiende como un proceso de gestión coordinada para la toma de decisiones entre todos los actores de un territorio determinado. La gobernanza define y acuerda mecanismos de corresponsabilidad en una práctica de soberanía para la apropiación, distribución equitativa y sostenible de los beneficios en los escenarios donde se promueva. De esta forma la gobernanza se da en relaciones complejas de allí que sea necesario fortalecer las capacidades de las personas, generar información y acuerdos o alianzas. La Gobernanza así vista implica atención a los siguientes cuatro componentes:

- El reconocimiento de Derechos y Deberes; identificación de actores y sectores, así como aprovechar los marcos normativos y de participación.
- El acceso y democratización de la información, base y fundamento para la toma de decisiones con planteamientos sustentados;
- La articulación efectiva entre actores y sectores, incluyendo el análisis y reconocimiento de roles y competencias para procesos de cogestión;
- La generación de alianzas y acuerdos, orientados a la distribución equitativa y sostenible de beneficios.

La gobernanza busca articular diferentes actores (gobierno, sociedad civil y sector privado) para enfrentar oportunidades y retos en el logro de objetivos comunes. Esta acción colectiva como alternativa frente a modelos jerárquicos y verticales en la toma de decisiones, debe aprovechar las oportunidades de **participación activa y superar asimetrías** en varios aspectos relacionados con: a) conocimiento y manejo de información, b) reconocimiento y respeto de los derechos, c) cumplimiento de responsabilidades, acorde a los roles y competencias de actores clave y d) generación de alianzas orientadas a atender necesidades, resolver conflictos y garantizar el bienestar colectivo. Estos aspectos se constituyen en los cuatro pilares de una gobernanza efectiva como lo muestra la **Gráfica 8**.

³² Aportes por Carmen Candelo Reina, directora de Gobernanza de WWF Colombia.

Gráfico 8. Pilares hacia una Gobernanza Territorial (Candelo, 2016)



¿Cómo lograr afrontar las asimetrías y alcanzar la capacidad de gobernanza? WWF ha encontrado respuesta en **procesos de fortalecimiento de capacidades**, que promueven un conjunto de habilidades y diversidad de conocimientos que contribuyen y aportan a estructuras de gobernanza.

“Hay un estrecho vínculo entre conocimiento y toma de conciencia, las comunidades que reciben formación integral mejoran sus oportunidades de participación en la toma de decisiones, elevan significativamente su capacidad de argumentación, de esta manera la interlocución y celebración de acuerdos, entre el Estado y la comunidad se ve fortalecida”. (Candelo Reina, 2013: 1)

Adicionalmente, con el fortalecimiento de las capacidades se crea una conciencia de autodeterminación en las comunidades que rompe con el paradigma y el estigma de vulnerabilidad de la población rural, pues en la vulnerabilidad hay un efecto de transformación, en el sentido de que es la vulnerabilidad lo que pone a prueba las capacidades, y como lo menciona Marta Nussbaum (2004), posibilita la excelencia.

Entre las metodologías para la gobernanza efectiva, WWF Colombia ha venido implementando en distintas partes del país los **Conversatorios de Acción Ciudadana (CAC)**, alrededor de dos aspectos básicos: los conflictos ambientales y los derechos ciudadanos. Es decir, se busca encontrar cómo resolver los conflictos ambientales por la vía de los derechos. Los CAC se basan en el diálogo de saberes, un enfoque y práctica que permite articular perspectivas y conceptos y **principalmente valorar el conocimiento local articulándolo al análisis y a la toma de decisiones**.

Para ilustrar lo anterior, Candelo Reina (2014:19-24) relata la preparación del CAC en Puerto Leguízamo (Putumayo), con representantes de organizaciones campesinas e indígenas durante el

año 2012. Un primer paso fue poner en colectivo la dura realidad de la región, la devastación y agotamiento de los recursos naturales, reflejo de lo que pasa en toda la Amazonia y que requiere de especial atención. Las principales amenazas y presiones identificadas con los participantes fueron: uso inadecuado del suelo, minería, ganadería extensiva, desconocimiento de normas, cultivos de uso ilícito, presencia de grupos armados, nuevas prácticas de producción con uso de tecnologías foráneas que se imponen en la región, desarticulación de las instituciones, manejo inadecuado de residuos sólidos, uso de arte de pesca inapropiadas, debilidad de los gobiernos locales, presencia de multinacionales, sobreexplotación de recursos naturales y cambio climático. Como consecuencia se da una enorme pérdida de recursos naturales, hasta el punto de que algunas especies se han incluido en categorías de “peligro crítico” o “vulnerable” a la extinción (p. 19).

En el proceso de **análisis de presiones y amenazas**, éstas se organizan para determinar causas y efectos y así poder identificar alternativas y vías para lograr cambios (p. 20). Un aspecto importante en cada tema son los **fundamentos normativos** en el que reposan las obligaciones de las instituciones del Estado y la responsabilidad de todos los ciudadanos, tal como lo expresa el Artículo 819 de la Constitución Política de Colombia de 1991. Además del sustento en la Constitución, existen una diversidad de normas y leyes, que deben ser aprovechadas para hacer exigibles estas obligaciones y responsabilidades. Otro ejercicio realizado fue la **revisión de los instrumentos de planeación** de cada una de las instituciones identificadas. Esto se hizo con el fin de verificar la correspondencia entre los mandatos normativos y políticos, materializados en programas, proyectos y acciones específicas. De esta forma se busca la pertinencia, coherencia y viabilidad de las demandas de las comunidades en las propuestas y gestiones institucionales (p. 24). La propuesta formativa de los CAC, que luego continuaron bajo la modalidad de los Diplomas “Liderazgo, Creatividad y Sostenibilidad en escenarios de paz” y “Liderazgo para la gobernanza territorial” en convenio con la Universidad de Antioquia (2015-2016), han servido de base para la construcción del eje formativo en *Gobernanza, Autonomía y Liderazgo* de este Programa.

3.2. Conceptualización teórica y epistemológica del Campo de Formación Pedagógico, Investigativo y de Interrelaciones que fundamenta el Programa

El programa de *Pedagogía en Ruralidad y Paz* se orienta hacia la formación de liderazgos educativos para la autonomía y fortalecimiento de los procesos organizativos comunitarios, que se expresan en distintos Planes de Vida Comunitarios, que contribuyan con la reconstrucción del tejido social y una vida digna en los territorios y contextos rurales. Para ello, el Programa se sostiene en un **“Tronco Pedagógico e Investigativo”** que comprende los siguientes ámbitos de formación: 1) **Pedagogías para la Ruralidad y la Paz**; 2) **Lenguajes y Comunicaciones**; y 3) **Investigación desde la diversidad cultural**.

Este campo del saber pedagógico e investigativo requiere reflexionar sobre la manera cómo se construye, enseña y divulga el conocimiento en la sociedad actual y reconsiderar otras posibilidades de aprendizaje que valoren y recreen los conocimientos locales como premisa para el diálogo global. El tronco pedagógico e investigativo se nutre de las pedagogías críticas, la educación popular, la psicología sociocultural, la de-construcción de la opresión y el fortalecimiento de capacidades de liderazgo para la autonomía, tanto personal como colectiva,

brindando herramientas para que los estudiantes se empoderen y puedan tejer discusiones, reflexiones y producciones de los demás campos formativos (naturaleza y territorio; gobernanza, autonomía y liderazgo; buen vivir en las comunidades). Igualmente, **propiciar fundamentación práctica y teórica en el manejo de diferentes lenguajes, en la creación e interpretación de formas de expresiones diversas, y en el conocimiento y manejo de informaciones y solución de conflictos.**

A continuación, los principales referentes conceptuales y discusiones actuales que se cruzan y fundamentan en estos ámbitos de formación:

3.2.1. Educación y Pedagogía: Saberes necesarios para el fortalecimiento de los Territorios³³

En nuestro medio usualmente se confunden los conceptos de “**educación**”, “**escolarización**” y “**pedagogía**”. Desde el programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz asumimos que la **educación** nace con la humanidad y expresa la manera como cada pueblo del mundo crea y recrea saberes, artes y técnicas que les permiten el disfrute de su entorno y su supervivencia, de allí la importancia de transmitirla a las nuevas generaciones. Cada generación aprende y hace uso de las tradiciones y herramientas materiales, intelectuales y espirituales provistas por las generaciones anteriores, que simultáneamente transforma al aplicarlas. En palabras de Calvo (2006), la educación “*se va construyendo y retroalimentándose a medida que pasa el tiempo en un movimiento espiral donde la temporalidad lineal no es medular. Se avanza y retrocede, se comprende y se confunde sin fin, porque cada nuevo saber genera infinitas ignorancias*” (p.35).

La **escolarización** vendría a ser una entre tantas formas de educación, pero suele ser presentada por la sociedad moderna occidental como si fuera la única y verdadera educación. Según Calvo (2006), la escolarización se ha caracterizado históricamente por ser un proceso de repetición de relaciones preestablecidas, que se desarrolla dentro de una temporalidad lineal y una espacialidad reducida donde todo está previsto tal como debe ocurrir y se colonizan las mentes de profesores y alumnos volviéndolos repetitivos y alejándolos de su condición de educadores – educandos en sus territorios.

En consonancia con Calderón y Vargas (2014), afirmamos que la **educación**, entendida como un proceso permanente de mejora de la persona, **sobrepasa la esfera escolar**; en ese sentido, las acciones educativas no se circunscriben únicamente al ámbito de un aula regular o de una institución educativa en particular, sino que comprenden un **proceso permanente de reflexión-acción pedagógica sobre los contextos** sobre los que se está inmerso, lo cual implica pensar la escuela y las educaciones no como estructuras cerradas de cuatro paredes, sino como espacios-tiempos abiertos, en proceso permanente de construcción por parte de los diferentes sujetos que interactúan, y con otras formas de vivir la experiencia educativa (Calderón, 2011). Esto es factible a partir de la **construcción participativa de proyectos socioeducativos y culturales territoriales con los distintos actores que conforman las comunidades rurales.**

³³ Con aportes de Michel Dulcire (CIRAD-Francia), Hader Calderón Serna, Luanda Sito y Zayda Sierra (Facultad de Educación, U de Antioquia).

Desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, al igual que en el programa hermanito de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, entendemos la **Pedagogía** como discurso y como práctica: *“La pedagogía como discurso es un reconocimiento que **posibilita acompañar y orientar los procesos formativos, educativos y políticos de las comunidades**. Y la pedagogía como práctica **se construye desde la historia de los territorios, desde las necesidades y proyecciones de las comunidades** y desde el reconocimiento de prácticas y saberes que hace parte de la biografía de los sujetos y territorios que participan. En este sentido, **el campo necesario en la formación del maestro es la pedagogía**, como lugar de encuentro para la investigación y formación de la historia crítica, del análisis y prospectiva en torno a lo educativo, político, comunitario y escolar”* (Universidad de Antioquia, Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 2018).

Esta visión posibilita comprender una pedagogía entendida **más allá de las “las formas universales de la pedagogía sistemática”** (Mejía, 2009) y acercar a lo que hoy se denomina como **geopedagogías, ligadas a tiempos y espacios de las comunidades y los territorios**. Este giro permite que el maestro se convierta en

[...] constructor de geopedagogías [que] rompe[n] la concepción que lo colocaba como portador de saber, asumiéndose como productor que lee e incorpora la realización de su prácticas como experiencia; él realiza un acto de pensamiento y de saber sobre una práctica que le es propia, en cuanto profesional de la educación, instaurando la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde produce su práctica, su saber, su experiencia con su comunidad de saber, configurándose así como sujeto de poder y de saber (p. 201).

Pero la pedagogía no la entendemos en sí misma, sino como **“parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación**. Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual **educativamente se implica en una reorganización de la sociedad y la cultura**, y a su vez, reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente” (Mejía & Awad, 2016, p.92).

La **pedagogía**, tal como la entendemos desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, **se pregunta por la formación de los sujetos individuales y colectivos, y por las finalidades y la manera cómo se da la educación en distintos tiempos y espacios** (históricos, sociales, comunitarios, políticos, familiares, escolares, personales), **para comprender, reafirmar, fortalecer, cuestionar o transformar saberes y prácticas**.

“Para poder hacer posible esos principios elabora prácticas y métodos alternativos de acuerdo con las realidades que se le van presentando, por lo cual, en ese sentido, no tiene un método único, simplemente recurre a algunos principios de crítica, transformación y acción... Por eso podemos decir que se sale de la lógica de los contenidos y de la modelización pedagógica buscando construir desde los principios metodológicos generales unos procesos en los cuales lo importante son los resultados que han sido vehiculizados a través de esas prácticas... Se pregunta por lo negado, por lo rechazado o excluido, por lo marginado en los procesos del saber y del conocimiento y busca incorporarlos a un entendimiento de una sociedad que construye su unidad con base en la negación del conflicto como base ordenadora y constructora de la sociedad. Por eso el conflicto se convierte en un dispositivo cognitivo y fundamental en el proceso educativo y pedagógico” (Mejía, 2016, p.92-93).

La pedagogía impuesta desde la conquista europea ha privilegiado la reclusión de los “aprendices” en recintos cerrados o escuelas, legitimándolos como los únicos espacios propios para la educación, mientras se han deslegitimado otros espacios y momentos educativos (en la familia, fiestas, celebraciones, oficios u otras actividades de una comunidad). Es necesario reconocer entonces diversas pedagogías de acuerdo a los distintos momentos históricos y distintas finalidades educativas (Sierra, 2010). También **entender** el quehacer educativo como “*un campo de contradicción, lucha y resistencia a las formas de control que ha tomado el poder en lo educativo y lo pedagógico*” (Mejía, 2011: 112). En palabras de Ghiso (2009):

“Frente al contexto deshumanizante, tanto la pedagogía, como disciplina y construcción social, como el pedagogo, tienen que optar o, por crear salidas recreando, fortaleciendo o afianzando procesos de democratización, justicia y dignidad o por el contrario, le hacen el juego a la reproducción consciente o inconsciente de los modelos existentes y trabajan para fortalecerlos teórica y operativamente” (p. 3).

Las transformaciones sociales que requerimos en nuestros territorios, no sólo son posibles, sino necesarias. Sin embargo, esto no se logra de manera espontánea o por voluntarismos individuales.

*Los cambios se hacen posibles en la medida en que existan **comunidades empoderadas políticamente, con conciencia de sus derechos y deberes; que trabajen colectivamente y en red, con principios éticos en favor de la vida y el cuidado de la madre tierra; y que comprendan la importancia estratégica de propiciar un buen vivir en los territorios, garantizando la soberanía alimentaria, la buena salud de las personas y los ecosistemas, la convivencia pacífica, y la cultura, educación y gobierno propios** (Calderón, 2015).*

Los territorios, por su relación con la historia, el desarrollo y las relaciones de poder (político, económico, social y cultural), son frágiles y fugaces, pues aunque los espacios geográficos permanecen, el entramado de interacciones que sobre ellos se construye y que configura su identidad, está sometido al cambio o a la desaparición. De ahí que la tarea de consolidar un territorio, tal como se afirma desde el Plan Estratégico de Antioquia (Planea, 2006), sea obra de la cultura, entendida a la vez como fundamento, medio y fin: “*Con el territorio, es fundamento; con la educación, el capital social e institucional y los emprendimientos es medio; y como fin, asegura el logro de los más altos propósitos del desarrollo humano sostenible*” (p.44).

Por eso, según Calderón (2015), “*sin la educación, comprendida como derecho a lo largo de la vida, y sin la educación superior, como eje articulador y motor propulsor de un sistema educativo territorial*”³⁴ no es posible superar los grandes problemas relacionados con la consolidación de los territorios” (p.44), entre otras razones, por su función formadora del ser humano, por su articulación a la cultura, por ser generadora de competencias que aseguren desempeños idóneos, y por ser un **área estratégica** dotada de gran dinamismo y motricidad, **capaz de afectar muchos otros ámbitos de la realidad, tales como la ciencia y la tecnología; la institucionalidad; los**

³⁴ Aunque en Antioquia se cuenta con un servicio educativo que trata de responder puntualmente a problemas específicos, éste no funciona como un sistema educativo territorial, con “una visión sistémica del servicio educativo como criterio ordenador y orientador de acciones, que lo dote de una racionalidad interna para el conjunto de niveles, modalidades, acciones y políticas”, y que proceda de la construcción de sistemas locales, tal como lo demanda el desarrollo local y regional (Planea, 2006: p. 63-64).

recursos naturales y la biodiversidad; la salud y la nutrición; y la dotación del territorio (Planea, 2006).

3.2.2. Educación Rural y Pedagogías para la Paz: Bases para la Construcción de una Paz Territorial³⁵.

“Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. [...] Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños”.

Gabriel García Márquez

La complejidad del mundo rural y sus poblaciones, demanda la necesidad de construir propuestas de pedagogías y modalidades educativas que reconozcan, valoren y vinculen la diversidad de los saberes y culturas rurales, de manera académica y pedagógica, a una nueva política educativa rural, pues como bien lo afirma Arias (2017), *“la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar”* (p. 60).

La formación de líderes y lideresas, y de actores sociales para el desarrollo territorial socioeconómico, cultural, político, ambiental y humano, en un proceso de postconflicto –o postacuerdo–, como el que vive Colombia, se constituye según Martínez (2019), en una **necesidad apremiante para avanzar en procesos concretos de construcción de paz territorial**, es decir, para *“cerrar las brechas socioeconómicas entre lo rural y lo urbano, superar las condiciones que sirvieron para la permanencia del conflicto armado y cimentar la institucionalidad estatal de la mano de la confianza de las comunidades locales”*. Por eso, frente al panorama poco alentador del proceso de implementación de los acuerdos, es enfático en señalar: *“no resta más que insistir en la idea básica, pero fundamental, de que la paz sólo será posible desde y con los territorios o, lo que es lo mismo, construida colectiva y participativamente desde abajo”*.

“El Estado colombiano deberá priorizar el sector de la educación rural para lograr la construcción de una paz duradera... Si las instituciones educativas y el gobierno en general no logran tener una visión holística e integradora del papel estratégico de la educación rural en la construcción de la paz con perspectiva de género, existe el enorme riesgo de que las iniciativas que se planteen sean limitadas y los recursos previstos, escasos... La educación es, cada vez más, considerada un elemento clave para la construcción de una paz duradera después del conflicto” (González, 2016, p.2).

³⁵ Con aportes de Hugo Buitrago, Director de la Unidad de Paz de la Universidad de Antioquia; Hader Calderón Serna (profesor de la Facultad de Educación de la UdeA); William Estrada, profesor de la Facultad de Educación de la UdeA, y miembro del Equipo Pedagogías para la Paz. Se retoman aquí, una parte de los textos publicados por la Unidad de Paz de la Universidad de Antioquia en su portal universitario.

Esto implica, pedagógicamente hablando, *“proyectar el trabajo pedagógico no solo desde el qué y cómo aprenden los educandos sino, también, desde el por qué y para qué deben formarse en las instituciones educativas ancladas en el ámbito rural, porque el problema no es sólo metodológico sino de sentido y pertinencia con respecto a los desafíos de la vida de las personas y las comunidades del sector”* (Ramírez, 2015, p.5).

Para Jiménez (2017), ***“atender adecuadamente los retos de la educación en el escenario rural, no debería convertirse en una prioridad, sino en una emergencia nacional”***, en dos sentidos principalmente: a) El proceso de paz abrió la puerta a la participación alrededor de los acuerdos y la posibilidad de incidir, a través de su implementación, en la reconstrucción de un país con mayor justicia social, y retomar las críticas, reflexiones y discusiones alrededor de la educación rural que son mucho más anteriores; y b) Revitalizar el desarrollo social en escenarios rurales, a partir de una oferta educativa apropiada, ayudaría no sólo a satisfacer las necesidades sino las complementariedades y sinergias campo-ciudad en los ámbitos espaciales, ambientales, culturales, espirituales entre la sociedad y el campo, y a reconstruir las significaciones o las valoraciones de lo rural, en un tiempo en el que se imponen límites al modelo actual de desarrollo en lo termodinámico-ecológico, lo socio-ecológico y lo económico.

“Existe una realidad inquietante en Colombia, la educación prepara y enseña para salir del campo a buscar otros horizontes. Es decir que los campesinos se forman para salir a vivir “una cultura diferente”. Esto hace urgente que el Estado incorpore a sus políticas, los recursos, la institucionalidad y las estrategias dirigidas al sector rural, desde modelos educativos que favorezcan la permanencia de la gente en el campo y promuevan la identidad campesina; que eviten el desplazamiento a otros lugares, la destrucción del núcleo familiar y la estructura social-comunitaria veredal. Los Modelos educativos deben ser diversos, concordantes con el contexto en que se generan y plurales para que abran paso a las diversidades; que promuevan el arraigo por el campo; el sentido de pertenencia a la sociedad rural” (Jiménez, 2017)

Requerimos de una educación rural que reconozca que ***“la guerra ha tenido en la ruralidad su origen y su territorio de operación y que por lo tanto allí tiene su territorio de reconstrucción y reconciliación”*** (Jiménez, 2017), lo que implica ingentes esfuerzos en priorizar un proceso educativo que según las lógicas y realidades territoriales resignifique nuevas maneras de habitarlo y de relacionarse con éste.

“los territorios, donde se instala la educación rural, están pidiendo a gritos la educación para la vida. El reto de la educación en estos territorios, es desandar el miedo; el silencio; la no participación libre, creativa y con imaginación; la desesperanza; la palabra envenenada, que estigmatiza y señala, para la exclusión. Educar para caminar la paz es el otro reto de la escuela, porque la guerra económica se le declaró al campesinado, hace ya bastantes décadas, sino siglos, bregando a arrebatarle la tierra, la madre tierra”
(Prof. William Estrada, Equipo Pedagogías Para la Paz de la UdeA)

En ese sentido, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz también se vincula con los propósitos misionales, los ejes articuladores y las acciones pedagógicas y educativas que se adelantan desde la **Unidad de Paz de la Universidad de Antioquia**. Y uno de sus ejes de formación fundamentales tiene que ver con la **educación para la paz**, concebida desde el Programa como ***un proceso configurador de una cultura de paz para la convivencia social y el aprendizaje de nuevas formas de solucionar los conflictos, distintas a las formas violentas ya aprendidas por la sociedad***

colombiana en el marco del conflicto armado que ha vivido el país. Se asume como **un saber que corresponde construir desde la pedagogía por cuanto su acumulado de saberes orienta y planifica metodologías que pueden conducir a las transformaciones del ser y el hacer, necesarios para una cultura de paz.**

La guerra como hecho atroz dispone de la violencia, con todas sus manifestaciones de crueldad y de dolor, como mecanismo de imposición comportamental y de visión del mundo en los diferentes ámbitos de la vida individual y social. En el contexto colombiano el conflicto armado interno introyectó como aprendizajes contundentes la apatía por la participación efectiva, la violencia como mecanismo de solución de conflictos, la estigmatización y la exclusión de las diferencias culturales, sociales, regionales, económicas y políticas, la idea de que el orden económico y social establecido es el adecuado, el mejor, el único válido y por lo tanto inamovible, en fin unas formas específicas del pensamiento y de la acción cotidiana de los sujetos, contrarias a las requeridas para la convivencia social y comunitaria en paz.

En esa dirección hay que desaprender, desandar los aprendizajes de la guerra y aprender aquellos mínimos de la paz, caminando la paz, así en gerundio, lo cual invita a un proceso continuo en el que tal vez se vaya la vida entera aprendiendo desde la acción cotidiana a participar, a debatir, a conocer, a respetar y reconocer las diferencias, asumiendo en la vida diaria la enorme potencialidad de éstas, a comprender que los conflictos son parte constitutiva del ser humano y por supuesto de la vida en sociedad y comunidad, aprender a tramitar y transformar estos desde las acciones cotidianas en donde la violencia no es necesaria, construir nuevas formas de relacionamiento social basadas en el respeto por la dignidad humana y atravesadas por una estética de la vida.

Construir la paz en Colombia ha de ser concebido y llevado a cabo como un proceso social, en este sentido, se trata de **una pedagogía de la paz que trascienda el ámbito académico** y proyecte reflexiones acerca del papel que tiene la Universidad de Antioquia como constructora social de la paz, lo cual ha de traducirse en la **vivencia cotidiana de nuevas formas de relacionamiento comunitario y social**, mediadas por el **respeto a las diferencias**, por el reconocimiento y valoración de las potencialidades de las diversidades culturales, étnicas, políticas y sociales, **por una estética de la vida que ponga al centro la dignidad humana.**

El aprendizaje que emerge como colofón de la experiencia compartida por los diferentes actores, quienes han señalado aprendizajes y caminos claves para construir la paz, es que **la paz no fue negociada, lo que se puede negociar son los conflictos y el cómo llegar a una paz justa y duradera** según los Acuerdos, y por supuesto, con la participación activa de toda la sociedad; lo que se negocia entonces es el fin del conflicto armado entre el Estado y la FARC-EP, la lucha armada y el proceso de re-incorporación de los excombatientes a la vida civil, para llegar a otra forma de lucha política, legal, económica y social por la paz. Para aprender a negociar los conflictos sin matarse.

El conflicto tiene múltiples expresiones, la paz no es ausencia de conflicto, lo que se resolvió fue el conflicto en su expresión armada; pero el Acuerdo firmado es una disputa permanente tanto en su legalidad, legitimidad, como en el cumplimiento del mismo. ¿Cómo resolver esa disputa sin que el conflicto escale de nuevo? ¿Cómo evitar que los Acuerdos sean sólo texto y se desvanezcan

las esperanzas e intenciones de paz política y social? ¿Cómo contribuir como Universidad a la construcción social de la paz y a la prevención de otras y nuevas guerras?

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz incorpora y dinamiza desde sus distintos espacios de formación, los enfoques de la propuesta pedagógica de la Unidad de Paz de la Universidad de Antioquia: el diálogo de saberes, el enfoque territorial, la perspectiva decolonial, el territorio y la memoria como vías para la construcción de una paz que emerja de la comprensión de nuestros propios conflictos, de nuestras propias historias. De esta forma, la Universidad de Antioquia, en razón de sus responsabilidades éticas y sociales con el país en general y con la sociedad antioqueña en particular, coloca al servicio del proceso de construcción de paz territorial todas sus capacidades de investigación, docencia y extensión.

3.2.3. Pedagogía y conflicto: Conocer (nos) para construir Paz³⁶

Una de las concepciones y posturas del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz parte del entendimiento y la práctica de la educación como acto liberador del ser humano, que se enmarca desde lo individual y lo colectivo en la construcción social del conocimiento con el fin de comprender (nos) y liberar (nos). Esta concepción se separa de la definición moderna de educación, ya que se sostiene en una posición político-pedagógica en su dirección emancipadora, basa su búsqueda en alternativas metodológicas no sólo para dirimir el conflicto desde el convencimiento del otro a base de argumentos, sino más bien, y siguiendo a Freire (1987), desde un conocernos juntos en las diferencias, identificando los puntos en que concordamos o no, como una acción política.

“Una de las ventajas de este proyecto es la de poder trabajar juntos, mostrar que, posiblemente, no siempre tenemos la misma posición ante una pregunta o un problema, es posible que haya una divergencia, hasta conflictiva, pero de un tipo de conflicto que es un conflicto superable, un conflicto entre diferentes y no entre antagónicos” (Freire, 1987, p. 65).

Por ello, desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se propone partir del diseño y desarrollo colectivo de procesos y proyectos educativos para la paz en los territorios, entendiendo los orígenes de los problemas rurales y sus diferentes matices; para ello esencialmente, se llevará consigo una relación de dialogo cultural, a partir del encuentro y la negociación del conflicto desde las diversas lógicas, representaciones, enfoques, saberes ancestrales y la identificación de los conocimiento que poseen diversos actores y comunidades partícipes de los procesos. Se entablarán diálogos en búsqueda de una acción compartida por los diferentes en su interés de “transformar las condiciones de injusticia y desigualdad en que se encuentran para que emerja la transformación y la emancipación como parte del proceso social, político o educativo planteado” (Nuñez, 2005 p.130).

Es importante entender que la construcción colectiva del proceso educativo genera necesariamente conflictos, pero estos, *“recuperados como dispositivos, hacen posible una pedagogía del conflicto, reconstruyendo sentidos, permitiendo el empoderamiento de los actores*

³⁶ Con aportes de Néstor Daniel Vargas, profesor de la Facultad de Educación y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UdeA, y miembro del Equipo Pedagogías para la Paz.

sociales, y dándole forma en la acción pedagógica específica al aprendizaje problematizador” (Núñez, 2005, p.131).

Es así, como se parte del reconocimiento que en los territorios conviven multitud de formas culturales diferenciadas y diversas, que entre ellas deben negociar no para vencer el otro sino para construir elementos comunes para vivir en paz, teniendo claro que no estarán exentas de conflictividad. Por ello, será necesario brindar las herramientas didácticas y pedagógicas necesarias para disipar dichos conflictos en función de organizar agendas para que las luchas colectivas se hagan posibles.

En este mismo sentido, el proceso pedagógico y político de “negociación cultural”, como lo nombra Mejía (2011), busca crear las conexiones entre los conocimientos de las ciencias modernas con los saberes locales, comunitarios y ancestrales, desde la generación de condiciones propicias para que los actores comunitarios interactúen igualitariamente de forma tal, que puedan hacer del acto educativo un acto de recontextualización y reconocimiento de sus propias problemáticas. Para avanzar en este propósito, plantean Calderón & Vargas (2014) referenciando a Mejía (2011), se hace necesario considerar en todo proceso de negociación cultural y de construcción de paz territorial unos principios pedagógicos básicos a tener en cuenta:

- a) Plantear los actos educativos como procesos flexibles, donde los distintos actores puedan tomar los aportes expresados en el diálogo de saberes y re-contextualizarlos en otros contextos y espacios de acción;
- b) Aprender de lo diferente. Construir unidad en la diversidad, desde prácticas educativas que reconozcan las diferencias y abandonen los igualitarismos metodológicos;
- c) Aprender para la acción transformadora. Contrastación permanente de lo aprendido con la acción, buscando que las mediaciones educativas puedan incidir en la capacidad de transformación, desde procesos micro (resistencias) vividos en la cotidianidad de los actores, hasta procesos más macro (acción política y social);
- d) Aprender a Aprender. Exigir a nuestra propia pedagogía una negociación, para conocer o reconocer y diferenciarse del acumulado de otras pedagogías;
- e) Aprender del conflicto. La negociación exige capacidad de interlocución con muchas otras formas de acción y facetas del conocimiento diferentes a las propias de la pedagogía, lo cual implica la conciencia de la necesaria reelaboración de las pedagogías críticas;
- f) Aprender a cambiar en medio del cambio. El acto educativo entendido como negociación asume que si cambian las condiciones del contexto, también se deben transformar de inmediato las nociones, teorías, prácticas y metodologías con las cuales los sujetos interpretan e intervienen sus realidades (material, simbólica, cultural, social, ideológica, etc.); y
- g) Aprender a empoderarse produciendo conocimiento y saber. Implica la responsabilidad ética que como educadores debemos mantener, para velar porque las acciones educativas, los procesos metodológicos y los resultados esperados guarden siempre coherencia con las intencionalidades y enfoques de una educación verdaderamente liberadora.

Como ya se ha venido señalando, en este componente se podrán abordar categorías de investigación que se entrecruzan y relacionan con el concepto más amplio de educación propuesto aquí, éstas son, entre otras: el poder, la identidad, el diálogo y el conflicto, como dimensiones

básicas de los procesos político-pedagógicos en los cuales se configuran los diferentes proyectos enmarcados en las pedagogías para la paz.

3.2.4. Discapacidad, Ruralidad y Paz³⁷

La “discapacidad” es una construcción socio-cultural profundamente occidentalizada. Tanto sus modelos, paradigmas o esquemas comprensivos/explicativos, como las rutas e instituciones de atención, relacionamiento o acogida, se encuentran afincadas en una visión moderna capitalista y neoliberal (Pérez Ramírez, 2018), territorializada en los entornos urbanos de las metrópolis del Mundo Único en Discapacidad.

La experiencia rural de la discapacidad se articula y conecta con los modelos urbanos como un efecto de colonización y desarrollo, pero tiene sus historicidades, singularidades y situacionalidades. Consideramos pertinente y potente continuar complejizando la praxis pedagógica, comunitaria, desde abajo y con la Tierra, desde el Sur Global (Grech, 2014, 2016; Grech y Soldatic, 2016; Soldatic y Grech, 2019), tanto en su fuerza comprensiva de las vidas en el campo y en las ruralidades, como en su potencial transformador desde los saberes campesinos y rurales, con sus propios conflictos y alternativas, así como sus entremezclamientos con otras comunidades y saberes indígenas, afrodescendientes, entre otros.

Las problemáticas y alternativas de las personas y colectivos con discapacidad en los mundos rurales se deben profundizar en su conocimiento e intervención comunal, desde una perspectiva pedagógica crítica. Por ejemplo, aquellos fenómenos asociados a la malnutrición, inaccesibilidad a los servicios de salud o escolares, concepciones e imaginarios situados, relación trabajo y comunidad, entre otros elementos configuradores de las ruralidades en la discapacidad.

De otro lado, las violencias y el conflicto armado interno colombiano han tenido múltiples efectos sobre la comunidad con discapacidad, especialmente en los sectores rurales de nuestro país. Tanto los hechos victimizantes más acuciantes, como las minas antipersonales y los remanentes de guerra, el desplazamiento forzado y las ejecuciones extrajudiciales, como otras violencias simbólicas y de Estado, han conllevado a una hibridación de modelos, prácticas y horizontes de sentido, que tienen significados, prácticas y vínculos que ameritan de su conocimiento e intervención comunal, desde perspectivas críticas, interculturales, de reparación integral, justicia y equidad.

Desde visiones ancestrales, comunales y campesinas se puede continuar decolonizando la discapacidad (Danel, 2018; Yarza de los Ríos, Pérez Ramírez y Sosa, 2019), tanto desde las interconexiones con los debates en torno a la soberanía alimentaria, la conservación del ambiente y el cuidado mutuo, así como desde los procesos de reconstrucción de memoria histórica, educación crítica para la paz, la transformación simbólica y material de imaginarios, representaciones y prácticas capacitistas, la defensa y exigibilidad de los derechos, las experiencias corporales y de identidades fluidas, los agenciamientos y participaciones, las prácticas libertarias y antiopresoras, entre otras cuestiones centrales e interseccionales que se potencian con las pedagogías desde el Sur. En esta dirección, se contribuye a la transformación positiva y radical de

³⁷ Aporte de Víctor Alexander Yarza De Los Ríos, profesor vinculado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, e investigador del Grupo Unipluriversidad.

las condiciones de vida de las comunidades rurales en las que también habitan, participan y sueñan los sujetos con discapacidad.

3.2.5. Investigación desde la Diversidad Cultural

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz cuenta con un campo de formación denominado **investigación desde la diversidad cultural**, para manifestar su interés de formar pedagogas y pedagogos que contribuyan de manera prioritaria con el desarrollo local de sus comunidades y municipios en la mejoría de situaciones de pobreza, desnutrición, discriminación, analfabetismo, desarraigo, afectaciones por el conflicto armado, entre muchas otras problemáticas que afectan hoy a las comunidades.

Para la Comisión Gulbenkian, el conocimiento que se imparte en las universidades no ha sido objetivo, precisamente por el desconocimiento y negación de otros saberes.

“Más allá del argumento obvio de que es preciso reconocer las voces de los grupos dominados (y por eso mismo en gran parte ignorados hasta ahora), está la tarea más ardua de demostrar en qué forma la incorporación de las experiencias de esos grupos es fundamental para alcanzar un conocimiento objetivo de los procesos sociales.” (Wallerstein, 2001:95).

De acuerdo con Castro-Gómez (2000), la negación, apropiación e imposición de saberes, o **violencia epistémica**, son expresión del **vínculo poderoso entre colonialismo y modernidad**, reconocerlo críticamente significa admitir que los saberes que se imponen desde la academia no han efectuado una ruptura con el imaginario colonial. A partir de diversas experiencias con comunidades rurales de América Latina, Asia y África, Haverkort *et al.* (2013:22) manifiestan su preocupación por la injusticia que se hace a la diversidad de culturas y sistemas de conocimiento locales del mundo si los científicos y profesionales del desarrollo limitan su atención solo a los conocimientos y las tecnologías importadas de origen eurocéntrico. No olvidemos que críticas a las limitaciones de la ciencia moderna vienen también desde el seno de la misma sociedad occidental. Autores como Kuhn, Popper, Foucault, Dewey, Derrida, Latour y Feyerabend, entre otros, han evidenciado los intereses políticos, económicos y de poder que han definido el devenir de las ciencias modernas al día de hoy, algunas con implicaciones adversas para la vida de la gente y del planeta (Fals Borda & Mora Osejo, 2004; Harding, 1996, Haverkort *et al.* 2013; Klein, 2013; Nieto, 1995, 2009; Wallerstein, 2001).

“Los discursos dominantes actuales sobre la globalización ofrecen la ilusión de un mundo homogéneo que avanza constantemente hacia el progreso, cuando en realidad se viene intensificando es la destrucción de la naturaleza. Es necesaria “una construcción alternativa de progreso alentada por la esperanza de un futuro en el que todos los seres humanos puedan ocupar un lugar digno en el planeta que todos compartimos.” (Coronil, 2000: 107).

Lo anterior no significa negar la contribución de la ciencia moderna en distintos aspectos de la sociedad contemporánea, pero reconocerle también sus debilidades al igual que debemos reconocer las fortalezas y debilidades de otros sistemas de conocimiento. **Los conocimientos y ciencias “endógenas”** tienen su origen en sociedades particulares, pero a la vez incorporan diálogos interculturales e inter-científicos atendiendo a sus demandas internas:

*"El **conocimiento endógeno** determina la forma en que los pueblos de diferentes culturas comprenden el mundo, aprenden, toman decisiones y utilizan sus recursos. El concepto central de "endógeno" se define como "lo que ha surgido desde dentro" en oposición a exógeno, que se refiere a una acción o un objeto que ha surgido o se impone desde fuera de un sistema." (Haverkort et al. 2013: 17).*

En el esquema cultural moderno, los sistemas endógenos de conocimiento han sido sustituidos. La ciencia occidental eurocéntrica se enseña, desarrolla y aplica en todos los rincones del mundo, es la base de la educación formal y recibe una cantidad considerable de fondos públicos y privados. Sin embargo, si bien este tipo de modernización ha tenido beneficios, también son evidentes sus falencias en el plano de la sustentabilidad.

"En la mayoría de los países, no se forma a los estudiantes desde el conocimiento endógeno, de hecho, la educación les aleja de sus propias raíces culturales, propiciando procesos migratorios... El papel de la investigación desde el conocimiento endógeno puede facilitar el papel de la comunidad en la toma de decisiones, el seguimiento y la evaluación de las actividades" (Haverkort et al. 2013: 22, 31).

Escobar (1998) plantea que en el fondo de la investigación de alternativas yace el hecho claro de la diferencia cultural y **la importancia de volver al conocimiento local**: cómo de situaciones culturales híbridas o minoritarias pueden surgir otras formas de construir la economía, de asumir las necesidades básicas, de conformarse como grupos sociales.

*Son necesarios modelos que emergen de búsquedas alternas al desarrollismo (posdesarrollo): "La defensa de **lo local como prerequisite para articularse con lo global**, la crítica de la propia situación, valores y prácticas de grupo como manera de clarificar y fortalecer la identidad, la oposición al desarrollo modernizante, y la formulación de visiones y propuestas concretas en el contexto de las restricciones vigentes" (Escobar, 1998: 423).*

Para Santos (2012:51), esfuerzos de **defensa de lo local** hacen parte de '**las epistemologías del Sur**': la recuperación de nuevos procesos de producción y valorización de los conocimientos, ya sean científicos o no científicos, y de nuevas relaciones entre los diferentes tipos de conocimiento sobre la base de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de una manera sistemática, la opresión y la discriminación causados por el capitalismo y el colonialismo. **Las epistemologías del Sur** representan un intento de descolonizar nuestro conocimiento mediante el descubrimiento de sus orígenes socioculturales e ideológicos y, al mismo tiempo, concebir espacios alternativos para pensar y actuar fuera de los sistemas convencionales de pensamiento que validan la opresión y la explotación.

Santos (2012: 51-58) sugiere los siguientes pasos en la construcción de propuestas de epistemologías del Sur, a tener en cuenta en procesos de co-creación de conocimiento con comunidades rurales:

- *hacer visible lo que ha sido invisible (sociología de las ausencias);*
- *la sustitución de un futuro vacío para otras posibilidades como alternativas a la realidad actual (sociología de las emergencias);*
- *el reconocimiento de formas alternativas de conocer y trabajar con los grupos oprimidos en igualdad de condiciones (ecología del conocimiento); y*

- *la promoción de la inteligibilidad mutua entre las experiencias del mundo que están disponibles y es posible (traducción intercultural).*

La formación universitaria no debe darse de manera aislada y desconectada del contexto. En palabras de Barbosa (2004), *“el aprendizaje ocurre en situaciones concretas, de interacción, como un proceso continuado y dinámico, con flexibilidad, aceptando nuevas dudas, comportando la curiosidad, la creatividad que perturba, que levanta conflictos”* (p. 11, traducción nuestra). Para Hernández (2004), los proyectos a desarrollar por las/los estudiantes deben estar orientados por medio de una visión política, educativa, curricular y de conocimiento, al vincularse a la noción de democracia radical, al buscar crear comunidades de aprendizaje abiertas. Deben fomentar la indagación, la investigación, el trabajo colaborativo y la co-construcción de conocimiento.

3.2.6. Lenguajes y Comunicaciones: Fortaleciendo la Palabra³⁸

El Programa se inspira en las propuestas de Freire (1996) por una **pedagogía de la autonomía**, la cual requiere contar con generosidad, compromiso, libertad y autoridad hacia la toma consiente de decisiones y disponibilidad para el diálogo. Igualmente construir la **palabramundo** (Freire, 2012) hacia una **literacidad crítica**: la formación de sujetos pensantes y cuestionadores, que puedan preguntarse en su quehacer pedagógico como líderes educativos: “¿qué tipo de persona, con qué intereses y valores, podría escribir y leer este texto de manera ingenua y sin problemas?, ¿qué trata de hacer el texto conmigo?, ¿sobre la base de qué intereses?, ¿qué posiciones, voces e intereses están en juego?, ¿cuáles están silenciadas y ausentes?” (Zavala, 2012: 91). Lo anterior exige saber escuchar, querer bien a los distintos participantes del proceso hacia la construcción conjunta de conocimiento. De esta manera comprender que **la educación es una forma de intervención en el mundo, por lo tanto, es política**.

Es necesario profundizar en las fronteras que existen entre distintos espacios educativos (Mockus et al. 1995), esto es, la poca articulación entre los currículos escolares oficiales frente a los aprendizajes en el contexto y las propuestas organizativas comunitarias. Los currículos formales funcionan sin una relación colaborativa y desconsideran al “Otro” en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza centrada en la información disciplinar o “bancaria” no desarrolla en los sujetos una postura autónoma: “la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo” (Freire, 1996: 74-75). El Programa procura entonces **fortalecer la toma de conciencia y de la palabra** para que lideresas y líderes locales puedan ejercer una gobernanza para el Buen-vivir de sus comunidades, visión anclada en un compromiso con la justicia social. Para Zavala (2012: 99), “la justicia social debería ser el motor principal de la agenda educativa; la única vía éticamente aceptable en la educación de una población lingüística y culturalmente minoritaria es la inclusión de la voz y la agencia de los aprendices.”

Ha sido frecuente, en estudios educativos y políticas sobre la ruralidad, asociar los conceptos de “pobreza” y “analfabetismo” casi de manera naturalizada, sin mirar como esa relación se construyó a lo largo de la historia colonial. Muchas veces, inclusive, se ha invertido el orden, acusando a las personas de grupos vulnerables y poblaciones rurales por su falta de acceso al capital cultural que la escolaridad les podría brindar, en vez de reconocer que la marginalidad es resultado de la

³⁸ Con aportes de Luanda Sito, profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

exclusión. En una perspectiva crítica, Cragolino (2009) propone una revisión de estos estudios desde la noción de **“imaginarios de la escritura”** para analizar la historia del analfabetismo en América Latina. Esos imaginarios contruidos históricamente crearon prejuicios que pasaron a ser fijos: la categoría “letrado” fue asociada a las élites criollas y sus poblaciones blancas, urbanas y pudientes, mientras la categoría de “iletrado” fue asociada a las poblaciones afrodescendientes, indígenas y campesinas; de esta manera se deslegitimaron no solo los conocimientos de poblaciones diversas a las europeas, sino sus propias formas de expresión e, inclusive, sus escritos (Pratt, 1991, 1999).

Frente a estos “imaginarios de la escritura” emergen **perspectivas pedagógicas decoloniales** como la Educación Popular, las pedagogías críticas y creativas (Freire, 1996, 2012; Mejía, 2011; Sierra, 2010) y los Estudios de Literacidad (Street, 1993; Kleiman, 1995; Kalman & Street, 2009), que proponen pensar otros procesos educativos que reconozcan la riqueza cultural de distintos grupos sociales, así como sus reflejos en los modos de aprender, enseñar, hablar y comunicarse. Es por ello que el Programa propone fortalecer capacidades comunicativas y de enseñanza en **primera lengua**, hacia el ejercicio de un liderazgo más colectivo y educativo, empleando diversas herramientas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pero también otros lenguajes desde las artes visuales, la música, el cine, el teatro o la radio, además de la oralidad y la escritura.

Desde las discusiones anteriores, el componente de **segunda lengua** (exigido para programas de pregrado por el Ministerio de Educación Nacional, Resolución 02041 de febrero 3 de 2016) lo abordaremos desde un *diálogo local-global*, que permita a los participantes expresarse e interactuar con experiencias de otras culturas, que sean pertinentes y relevantes para los Planes de Vida de sus comunidades. Se concertará con los grupos de estudiantes la selección y acercamiento a una segunda lengua de acuerdo a temas de interés o los contextos de interacción (por ejemplo, inglés para aprender sobre experiencias rurales de Norteamérica, África o Asia; portugués para interactuar con comunidades de Brasil). El Programa procurará potenciar en lo posible el **fortalecimiento de las lenguas nativas**, bien sea en quienes ya tengan competencia como primera lengua, o manifiesten su interés en su aprendizaje como segunda lengua.

3.3. Componentes Formativos del Programa.

3.3.1. Propósitos de Formación del Programa

Son propósitos formativos del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz:

- Contribuir con la formación en Pedagogías de Ruralidad y Paz de pobladoras y pobladores rurales (mestizos, afrodescendientes e indígenas) de contextos territoriales diversos, hacia el liderazgo educativo y la construcción de paz territorial de sus comunidades, desde el diálogo interétnico e intercultural, que les permita participar activa y creativamente en el diseño, implementación y evaluación de políticas y proyectos, así como en la toma de decisiones de carácter local, regional, nacional e internacional que intervienen en el buen vivir de dichas comunidades y los ecosistemas que habitan.

- Proporcionar herramientas analíticas y metodológicas que promuevan el conocimiento, la valoración y la gestión del territorio, el conocimiento y ejercicio de los derechos individuales y colectivos, la revisión de formas de organización y participación existente, así como la inclusión de otras experiencias organizativas y educativas que hayan sido efectivas en otros contextos.
- Valorar y recrear saberes, prácticas y técnicas comunitarias en torno al gobierno y control del territorio, economía propia, aprovechamiento adecuado y apropiación de recursos naturales, manejo del agua, la soberanía y seguridad alimentaria, y de otros elementos que contribuyan con un buen vivir y la paz territorial, y e incorporar experiencias de otros pueblos y culturas que puedan potenciar las condiciones de las comunidades en este sentido.
- Brindar herramientas para la elaboración de propuestas educativas, productivas, investigativas y/o ambientales, y de construcción de paz territorial en el contexto de las comunidades, desde estrategias apropiadas, viables y aceptables ecológica, social y culturalmente en el contexto de territorios indígenas, afro y campesinos.
- Contribuir desde este proceso formativo a generar sugerencias y propuestas para que centros de educación básica, secundaria y universitaria, organizaciones comunitarias, entidades gubernamentales u otras incorporen en sus programas y políticas, iniciativas más pertinentes a las necesidades, intereses y expectativas de comunidades en contextos rurales.

3.3.2. Perfil de los Aspirantes. “Las Semillas”

Las y los aspirantes al Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz deberán ser jóvenes o adultos, que ya hayan obtenido el título de bachiller, que habiten en contextos rurales, especialmente en zonas priorizadas en el marco de los acuerdos de paz, o en regiones que hayan sido afectadas por el conflicto armado, y que tengan la posibilidad de estar vinculados en un entorno comunitario con el apoyo y respaldo de una organización social comunitaria, que a través de convenios suscritos con la Universidad de Antioquia, se comprometa a apoyar sus procesos formativos en sus respectivas comunidades durante el tiempo que estén en el Programa.

Las y los aspirantes al Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, en tanto pobladoras y pobladores rurales que son, requieren **un entorno comunitario** para hacer posible su pervivencia social, política y económica en los territorios, sin perder su identidad cultural. Ellos han desarrollado conocimientos, recursos productivos y relaciones de cooperación y reciprocidad a través de redes de intercambio y acciones colectivas. Un contexto de estudio comunitario es inclusive más pertinente considerando **tensiones y conflictos al interior y entre comunidades étnicas y mestizas**, que impactan el cuidado y sostenibilidad de sus territorios, algunos de ellos en conflicto con zonas declaradas como protegidas y parques naturales.

“Un entorno comunitario posibilita construir colectivamente relaciones de cooperación, cosa que sería muy difícil o hasta imposible para un pequeño productor en un entorno dominado únicamente por relaciones mercantiles” (Cárdenas, 2015:14).

Es necesario que la Universidad abra espacios de diálogo sobre estas tensiones y conflictos, hacia la concertación y generación de acciones conjuntas y solidarias. Se procurarán alianzas con ONG y entidades público-privadas que puedan tener incidencia en estos contextos, bien sea para apoyar

con becas a las/los estudiantes o respaldar sus propuestas comunitarias, prácticas y proyectos de grado.

La admisión al Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz será de carácter especial, considerando que el Programa está orientado desde **un Enfoque diferencial** (Ley 1448 de 2011³⁹), de hacer efectivos los derechos de pobladoras y pobladores rurales de contextos dispersos y diversos, que han sido afectados por el conflicto armado y que históricamente han permanecido excluidos de oportunidades sociales como la educación superior, pero con los cuales se pretende construir proyectos y propuestas creativas que puedan ser implementadas directamente con sus respectivas comunidades sin que tengan que salir de sus territorios. El examen de admisión, por tanto, sería diferente al que hace la Universidad cada semestre. Retomamos aquí la admisión especial aprobada para la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (que ya lleva dos cohortes graduadas y otra en marcha).

Cada participante, joven o adulto, en el Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz será postulado por su respectiva organización y deberá cumplir con los siguientes criterios, que documentará mediante aplicación de una prueba escrita, certificaciones y dos (2) recomendaciones:

- Ser bachiller.
- Estar participando en actividades de fortalecimiento organizativo comunitario.
- Mostrar interés por formarse a partir del reconocimiento de su origen étnico y/o campesino.
- Manifestar capacidad de trabajo en equipo; tener vocación de servicio y querer trabajar para su comunidad.
- Tener sentido de pertenencia cultural, territorial y de la organización.
- Asumir disponibilidad de tiempo para cumplir con el proceso educativo.
- Sugerir un proyecto que contribuya con los procesos organizativos comunitarios y el buen vivir de sus comunidades, para ser trabajado durante el proceso de formación, relacionado con los ejes temáticos del Programa.

3.3.3. Perfil de las Egresadas y Egresados. “Los Frutos”. Estado ocupacional o laboral del Programa Académico⁴⁰

La egresada y el egresado del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz será un/a profesional de la pedagogía con *capacidades para la comprensión integral de las actividades y dinámicas históricas, sociales, educativas, culturales, de salud, productivas, comunitarias y ambientales que existen en los entornos rurales*, y las necesidades y demandas que tienen las organizaciones y poblaciones rurales desde sus interacciones con el estado, con otras organizaciones y comunidades, y con la naturaleza.

³⁹ La Ley 1448 de 2011 incluye el Enfoque Diferencial para garantizar un tratamiento especial y adecuado en las medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado del país. Dicha diferenciación busca que todas las víctimas que tengan vulnerabilidades particulares puedan acceder en igualdad de condiciones a dichas medidas. En el marco de la Ley de Víctimas se reconocen 5 grupos que requieren dicho enfoque diferencial: (1) Personas con discapacidad física o mental; (2) Mujeres; (3) Niñas, niños y adolescentes; (4) Población LGTBI; (5) Grupos étnicos: Comunidades negras o afrocolombianas, palenquero, raizales, pueblos y comunidades indígenas, comunidad Rom o gitana.

⁴⁰ Con aportes de Zayda Sierra y Hernán Porras

Los siguientes serán posibles campos de desempeño de egresadas y egresados (ver **Gráfica 9**):

- En el *sistema educativo formal*: como docentes en la educación básica ciclos de primaria y secundaria, media y/o universitaria, en campos de las ciencias sociales, ciencias naturales y la educación ambiental.
- En *programas de educación no formal*: en el diseño e implementación de programas de educación de las organizaciones comunitarias, educación de adultos, talleres y seminarios de capacitación, entre otros.
- En el liderazgo de organizaciones comunitarias y la gobernanza territorial
- En la *función pública*: administraciones locales, regionales y nacionales.
- En la Promoción de una Cultura Saludable: diseño y gestión de proyectos que fortalezcan la Salud Pública en la Ruralidad, a través de la Educación para la Salud y Promoción de la Salud, enfocados en la teoría del Buen Vivir.
- Como investigador y gestor de la ruralidad y los asuntos de la paz territorial.

Gráfico 9. Posibles áreas de desempeño de egresados.



Se espera que al final del Programa, cada participante pueda elaborar, implementar y evaluar propuestas significativas para su comunidad, en las que:

- Aplique conocimientos y experiencias con el fin de potenciar no solo su trabajo sino el de los demás.
- Utilice herramientas teóricas y prácticas para hacer lectura de su contexto, y promueva de manera participativa alternativas a problemáticas que afectan a su comunidad y territorio.
- Promueva aprendizajes con otros miembros de su comunidad.
- Identifique las implicaciones de su proyecto investigativo para continuarlo en el futuro y seguir así contribuyendo al buen-vivir de su comunidad.
- Incida en el fortalecimiento de sus respectivas organizaciones.
- Articule los temas de aprendizaje y el proyecto propio con los instrumentos de planeación de las organizaciones locales (planes de vida, planes de salvaguardas, reglamentos internos, planes de desarrollo campesino, etc.) y de las instituciones (plan de Desarrollo, PGAR, PA de PNN)

De igual forma, se espera que cada participante:

- Haya compartido sus conocimientos y los haya puesto al servicio de su colectivo comunitario y dentro del proceso formativo.
- Lidere procesos comunitarios y organizativos en los que promueva una participación equitativa y solidaria.
- Sea capaz de identificar líneas de trabajo a seguir y formas de seguir contribuyendo a los proyectos existentes en su comunidad.
- Reposicione y recree los principios comunitarios, y los saberes y las prácticas ancestrales, valorando su cultura y su conocimiento, así como el de otras culturas o etnias.

3.3.4. El Árbol Curricular

En la conceptualización teórica y epistemológica del programa, presentamos las principales discusiones que se vienen abordando en torno a la ruralidad, sin pretender agotarlas, para ilustrar la necesidad de una propuesta formativa orientada a personas que habitan la Colombia rural, lo cual requiere **una mirada inter/transdisciplinar**. El diseño curricular lo construimos entonces, desde el desafío que plantea **una perspectiva ecosistémica**, esto es, que el conjunto esté minuciosamente articulado en todos sus niveles y manifestaciones y que cada una de las partes sólo pueda ser entendida y explicada en función del todo (Aristizábal, 2001).

El programa Pedagogía en Ruralidad y Paz consta de 170 créditos académicos⁴¹ distribuidos en 10 semestres. Para una mejor comprensión de la interrelación de los distintos ejes de formación utilizamos la representación de un árbol, como metáfora del ecosistema que deberá ser el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz en cada contexto donde se llegue a implementar. (Ver **Gráfica 10, Árbol Curricular**).

⁴¹ Entendemos el crédito académico como “la unidad de medida del trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. El crédito equivale a cuarenta y ocho (48) horas para un período académico” (Decreto 1330 del MEN del 25 de julio de 2019, Sección 4, Artículo 2.5.3.2.4.1).

Las **Raíces**, que representan el **Campo de Formación Interdisciplinaria hacia una Ruralidad Sostenible con Equidad**, compuesto 18 espacios de formación distribuidos en tres ejes: a) **Naturaleza y Territorio** b) **Gobernanza, Autonomía y Liderazgo**; y c) **Buen Vivir**.

El **Tronco**, que representa el **Campo de Formación Pedagógico, Investigativo y de Interrelaciones**, que comunica e interrelaciona a los sujetos, contextos, problemas, finalidades, teorías, metodologías, didácticas, saberes y prácticas, compuesto por 26 espacios de formación distribuidos en tres ejes: **Pedagogías de la Ruralidad y la Paz; Lenguajes y Comunicaciones; e Investigación desde la Diversidad Cultural**.

Las **Ramas del Saber**, que representan las **Líneas de Profundización**, que le posibilita a los estudiantes profundizar sobre tópicos específicos propios del campo de acción del Pedagogo o Pedagoga en Ruralidad y Paz, compuesto por 8 espacios de formación (seminarios de profundización I, II, III y IV; y electivas de profundización I, II, III, y IV), elegidos según una de las cuatro líneas de profundización del Programa: a) Pedagogía Del Territorio Y la Soberanía Alimentaria; b) Pedagogía Del Buen Vivir Y la Salud Comunitaria; c) Pedagogía En Educación Rural; y d) Pedagogía en Educación Para la Paz.

Y los **“Frutos”**, corresponden a los **Trabajos de Grado**: propuestas creativas comunitarias de los estudiantes, que están en diálogo permanente con sus organizaciones comunitarias.

3.3.5. En(T)ramado de Espacios Formativos. Plan de estudios del Programa.

En la **tabla N°4** presentamos el **En(t)ramado de los Ejes Formativos**, con la distribución de espacios formativos, organizados en 10 niveles (5 años) con sus respectivas **Preguntas Orientadoras** y equivalencia en **créditos**. Y en la **Tabla N°5** se presenta el Plan de Estudios del Programa con la distribución de créditos.

Gráfico 10. Árbol Curricular de los Componentes Formativos del Programa

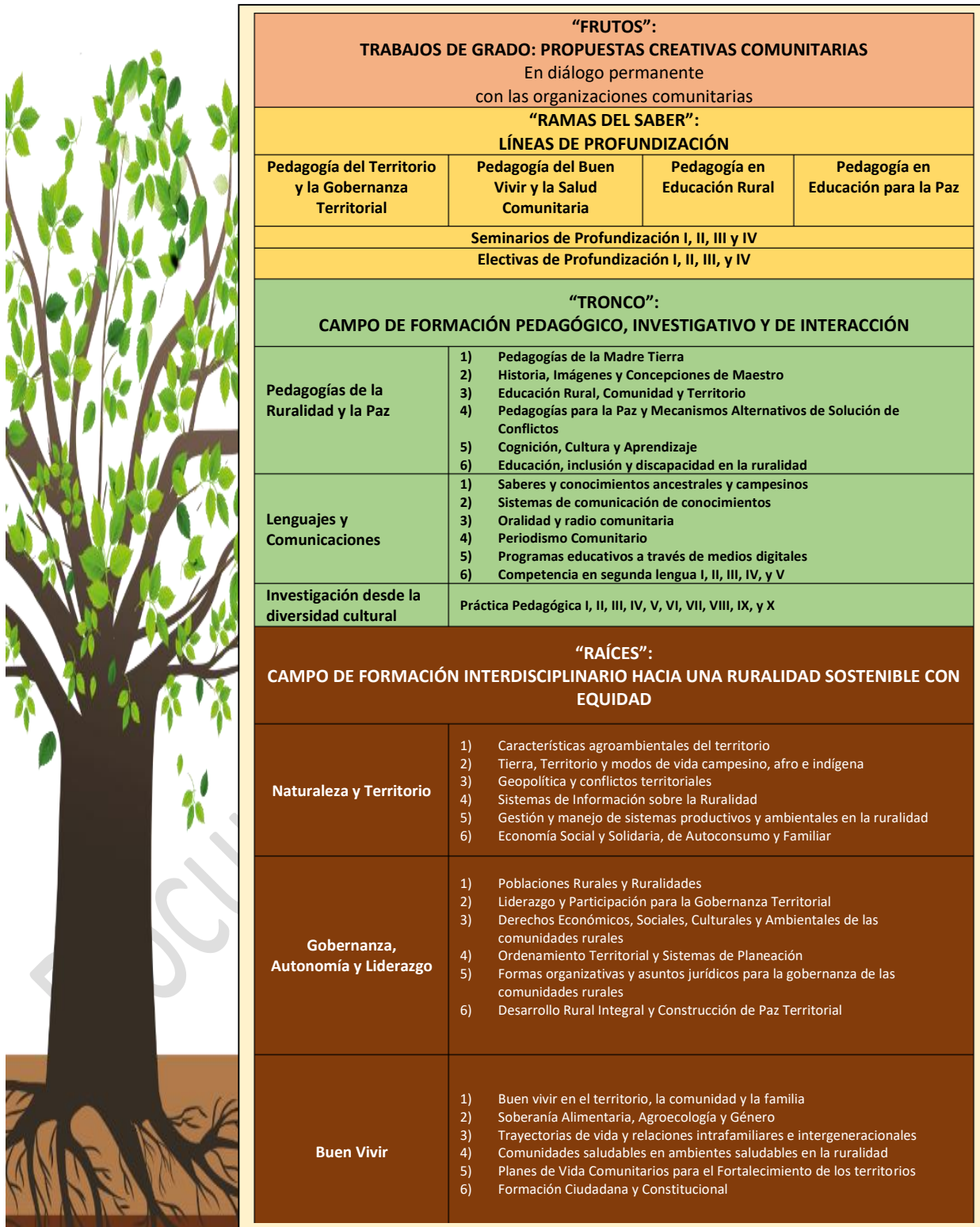


TABLA 4. ÁRBOL CURRICULAR - EN(T)RAMADO DE ESPACIOS FORMATIVOS. PROGRAMA PEDAGOGÍA EN RURALIDAD Y PAZ (total 170 créditos)									
EJES FORMATIVOS DE FUNDAMENTACIÓN, INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN –RAICES Y TRONCO-									
Nivel	Año	PREGUNTAS ORIENTADORAS	LAS RAÍCES (Campo De Formación Interdisciplinario Hacia Una Ruralidad Sostenible Con Equidad)			EL TRONCO (Campo De Formación Pedagógico, Investigativo Y De Interacción)			Créditos
			Naturaleza y Territorio	Gobernanza, autonomía y liderazgo	Buen Vivir	Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Lenguajes y Comunicaciones	Investigación desde la diversidad cultural	
1	1	¿Cuál es la situación actual de mi territorio y mi comunidad? ¿Cómo puedo reconocer y valorar su bienestar?	Características agroambientales del territorio 3 cr	Poblaciones Rurales y Ruralidades 3 cr	Buen vivir en el territorio, la comunidad y la familia 3 cr	Pedagogías de la Madre Tierra 3cr	Saberes y conocimientos ancestrales y campesinos 3 cr	Práctica Pedagógica I: Conocimiento, Creatividad y Espiritualidad en la Comunidad 3cr	18
2		¿Cuál es mi papel en la vida de mi territorio y la comunidad?	Tierra, Territorio y modos de vida campesino, afro e indígena 3cr	Liderazgo y Participación para la Gobernanza Territorial 3 cr	Soberanía Alimentaria, Agroecología y Género 3cr	Historia Imágenes y Concepciones de Maestro 3cr	Sistemas de comunicación de conocimientos 3 cr	Práctica Pedagógica II: Pedagogía y Ética en el trabajo con la comunidad 3cr	18
3	2	¿Cómo era antes mi territorio y mi comunidad y cómo estamos ahora?	Geopolítica y conflictos territoriales 3 cr	Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales de las comunidades rurales 3cr	Trayectorias de vida y relaciones intrafamiliares e intergeneracionales 3 cr	Educación Rural, Comunidad y Territorio 3cr	Oralidad y radio comunitaria 3 cr	Práctica Pedagógica III: Pedagogía e investigación desde la diversidad cultural 3cr	18
4		¿Qué cambió y por qué? ¿Qué debemos retomar o transformar?	Sistemas de Información sobre la Ruralidad 3 cr	Ordenamiento Territorial y Sistemas de Planeación 3 cr	Comunidades saludables en ambientes saludables en la ruralidad 3 cr	Pedagogías Para la Paz y Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos 3 cr	Competencia en segunda lengua I 2 cr	Práctica Pedagógica IV: Creatividad desde una perspectiva sociocultural 4cr	18
5	3	¿Cómo otros pueblos (re)construyen su vida territorial y comunitaria? ¿Qué soñamos en mi comunidad para un mejor futuro?	Gestión y manejo de sistemas productivos y ambientales en la ruralidad 3 cr	Formas organizativas y asuntos jurídicos para la gobernanza de las comunidades rurales 3 cr	Planes de Vida Comunitarios para el Fortalecimiento de los territorios 3 cr	Cognición, Cultura y Aprendizaje 3 cr	Competencia en segunda lengua II 2 cr	Práctica Pedagógica V: Investigación Acción Participativa y Educación Comunitaria 5c	19
6		¿Qué propuesta(s) creativa(s) puedo liderar con mi comunidad?	Economía Social y Solidaria, de Autoconsumo y Familiar 3cr	Desarrollo Rural Integral y Construcción de Paz Territorial 3 cr	Formación Ciudadana y Constitucional 2cr	Educación, inclusión y discapacidad en la ruralidad 3 cr	Competencia en segunda lengua III 2 cr	Práctica Pedagógica VI: Procesos de Innovación y Creación en la Ruralidad 5cr	18

TABLA 4. ÁRBOL CURRICULAR - EN(T)RAMADO DE ESPACIOS FORMATIVOS. PROGRAMA PEDAGOGÍA EN RURALIDAD Y PAZ (total 170 créditos)										
EJES FORMATIVOS DE PROFUNDIZACIÓN –RAMAS DEL SABER Y FRUTOS-										
Nivel	Año	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RAMAS DEL SABER (Líneas de profundización de acuerdo a necesidades y expectativas de las comunidades rurales) <i>Nota: Solo se suman los créditos del respectivo campo de profundización</i>					FRUTOS (Hacia la gestión de propuestas creativas)		Créditos
			Pedagogía del Territorio y la Gobernanza Territorial	Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria	Pedagogía en Educación Rural	Pedagogía en Educación para la Paz	Electivos de Profundización	Lenguajes y Comunicaciones	Investigación desde la diversidad cultural	
7	4	¿Qué aspectos profundizar para liderar mejor el buen-vivir en mi territorio y la comunidad?	Seminario de Profundización I 3cr	Seminario de Profundización I 3cr	Seminario de Profundización I 3cr	Seminario de Profundización I 3cr	Electiva I 3 cr	Periodismo Comunitario 3 cr	Práctica Pedagógica VII: Didácticas, Saberes y Evaluación 5cr	14
8			Seminario de Profundización II 3cr	Seminario de Profundización II 3cr	Seminario de Profundización II 3cr	Seminario de Profundización II 3cr	Electiva II 3 cr	Programas educativos a través de medios digitales 3 cr	Práctica Pedagógica VIII: Propuesta Creativa Comunitaria I 8 cr	17
9	5	¿Cómo promover liderazgos educativos comprometidos con la paz en el territorio y la comunidad?	Seminario de Profundización III 3cr	Seminario de Profundización III 3cr	Seminario de Profundización III 3cr	Seminario de Profundización III 3cr	Electiva III 3 cr	Competencia en segunda lengua IV 2 cr	Práctica Pedagógica IX: Propuesta Creativa Comunitaria II 8 cr	16
10		¿Qué interacciones locales, regionales, nacionales e internacionales debo considerar al liderar proyectos con mi comunidad?	Seminario de Profundización IV 3cr	Seminario de Profundización IV 3cr	Seminario de Profundización IV 3cr	Seminario de Profundización IV 3cr	Electiva IV 3 cr	Competencia en segunda lengua V 2 cr	Práctica Pedagógica X: Trabajo de Grado 6 cr	14

Tabla N°5 Plan de Estudios con distribución de créditos. Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

SEMESTRE I										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica I: Conocimiento, Creatividad y Espiritualidad en la Comunidad	Investigación desde la diversidad cultural	16	3	2	4	3			Cuantitativa
	Características agroambientales del territorio	Naturaleza y Territorio	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Poblaciones Rurales y Ruralidades	Gobernanza, autonomía y liderazgo	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Buen vivir en el territorio, la comunidad y la familia	Buen Vivir	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Pedagogías de la Madre Tierra	Campo de Saber Pedagógico	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Saberes y conocimientos ancestrales y campesinos	Lenguajes y Comunicaciones	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							18	H de trabajo x semana		54

SEMESTRE II										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica II: Pedagogía y Ética en el trabajo con la comunidad	Investigación desde la diversidad cultural	16	3	2	4	3	PP- I		Cuantitativa
	Tierra, Territorio y modos de vida campesino, afro e indígena	Naturaleza y Territorio	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Liderazgo y Participación para la Gobernanza Territorial	Gobernanza, Autonomía y Liderazgo	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Soberanía Alimentaria, Agroecología y Género	Buen Vivir	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Historia, Imágenes y Concepciones de Maestro	Campo de Saber Pedagógico	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Sistemas de comunicación de conocimientos	Lenguajes y Comunicaciones	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							18	H de trabajo x semana		54

SEMESTRE III										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica III: Pedagogía e investigación desde la diversidad cultural	Investigación desde la diversidad cultural	16	3	2	4	3	PP- II		Cuantitativa
	Geopolítica y conflictos territoriales	Naturaleza y Territorio	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales de las comunidades rurales	Gobernanza, Autonomía y Liderazgo	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Trayectorias de vida y relaciones intrafamiliares e intergeneracionales	Buen Vivir	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Educación Rural, Comunidad y Territorio	Campo de Saber Pedagógico	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Oralidad y radio comunitaria	Lenguajes y Comunicaciones	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							18	H de trabajo x semana		54

SEMESTRE IV										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica IV: Creatividad desde una perspectiva sociocultural	Investigación desde la diversidad cultural	16	4	2	6	4	PP- III (PR)		Cuantitativa
	Sistemas de Información sobre la Ruralidad	Naturaleza y Territorio	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Ordenamiento Territorial y Sistemas de Planeación	Gobernanza, Autonomía y Liderazgo	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Comunidades saludables en ambientes saludables en la ruralidad	Buen Vivir	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Pedagogías Para la Paz y Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos	Campo de Saber Pedagógico	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Competencia en segunda lengua I	Lenguajes y Comunicaciones	16	4	0	2	2		HVC	Cualitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							18	H de trabajo x semana		54

SEMESTRE V										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica V: Investigación Acción Participativa y Educación Comunitaria	Investigación desde la diversidad cultural	16	4	2	7	5	PP- IV (PR)		Cuantitativa
	Gestión y manejo de sistemas productivos y ambientales en la ruralidad	Naturaleza y Territorio	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Formas organizativas y asuntos jurídicos para la gobernanza de las comunidades rurales	Gobernanza, Autonomía y Liderazgo	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Planes de Vida Comunitarios para el Fortalecimiento de los territorios	Buen Vivir	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Cognición, Cultura y Aprendizaje	Campo de Saber Pedagógico	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Competencia en segunda lengua II	Lenguajes y Comunicaciones	16	4	0	2	2		HVC	Cualitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							19	H de trabajo x semana		57

SEMESTRE VI										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica VI: Procesos de Innovación y Creación en la Ruralidad	Investigación desde la diversidad cultural	16	4	2	7	5	PP- V (PR)		Cuantitativa
	Economía Social y Solidaria, de Autoconsumo y Familiar	Naturaleza y Territorio	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Desarrollo Rural Integral y Construcción de Paz Territorial	Gobernanza, Autonomía y Liderazgo	16	3	2	4	3		HVC	Cuantitativa
	Formación Ciudadana y Constitucional	Buen Vivir	16	4	0	2	2		HV	Cualitativa
	Educación, inclusión y discapacidad en la ruralidad	Campo de Saber Pedagógico	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Competencia en segunda lengua III	Lenguajes y Comunicaciones	16	4	0	2	2		HVC	Cualitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							18	H de trabajo x semana		54

SEMESTRE VII										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica VII: Didácticas, Saberes y Evaluación	Investigación desde la diversidad cultural	16	4	2	7	5	PP- VI (PR)		Cuantitativa
	Seminario de Profundización I	Línea de Profundización	16	3	2	4	3	100 CR (PR)	HV	Cuantitativa
	Periodismo Comunitario	Lenguajes y Comunicaciones	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Electiva I	Electivas de profundización	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							14	H de trabajo x semana		42

SEMESTRE VIII										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica VIII: Propuesta Creativa Comunitaria I	Investigación desde la diversidad cultural	19	4	4	16	8	PP- VII (PR)		Cuantitativa
	Seminario de Profundización II	Línea de Profundización	16	3	2	4	3	100 CR (PR)	HV	Cuantitativa
	Programas educativos a través de medios digitales	Lenguajes y Comunicaciones	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Electiva II	Electivas de profundización	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							17	H de trabajo x semana		51

SEMESTRE IX										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica IX: Propuesta Creativa Comunitaria II	Investigación desde la diversidad cultural	19	4	4	16	8	PP- VIII (PR)		Cuantitativa
	Seminario de Profundización III	Línea de Profundización	16	3	2	4	3	100 CR (PR)	HV	Cuantitativa
	Competencia en segunda lengua IV	Lenguajes y Comunicaciones	16	4	0	2	2		HVC	Cualitativa
	Electiva III	Electivas de profundización	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							16	H de trabajo x semana		48

SEMESTRE X										
CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
				Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
				HDD	HDA					
	Práctica Pedagógica X: Trabajo de grado	Investigación desde la diversidad cultural	19	2	4	8	6	PP- IX (PR)		Cualitativa
	Seminario de Profundización IV	Línea de Profundización	16	3	2	4	3	100 CR (PR)	HV	Cuantitativa
	Competencia en segunda lengua V	Lenguajes y Comunicaciones	16	4	0	2	2		HVC	Cualitativa
	Electiva IV	Electivas de profundización	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
TOTAL CRÉDITOS ACADÉMICOS DEL SEMESTRE							14	H de trabajo x semana		42

Convenciones

HDD	Horas Docencia Directa
HDA	Horas Docencia Asistida
HTI	Horas Trabajo Independiente del estudiante
CR	Créditos
PR	Prerrequisito
H	Habilitable
V	Validable
C	Clasificable
PP	Práctica Pedagógica

Tabla N° 6. Banco de Electivas de Profundización del campo de formación interdisciplinario hacia una ruralidad sostenible con equidad

CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
			Acompañamiento docente		Horas de trabajo independiente del estudiante HTI				
			HDD	HDA					
	Mujer Rural y Agroecología	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Historia de los movimientos sociales y políticos	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Gestión y Manejo del Patrimonio Ambiental	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Minería, Culturas Ancestrales Y Territorio	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Cartografía social y territorial	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Alimentación, Educación, Cultura y Memoria	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Diseño de productos innovadores en la seguridad alimentaria y nutricional	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Plantas y saberes ancestrales y campesinos	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Salud y enfermedad como proceso social en la ruralidad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Gestión de la Salud Ambiental Comunitaria	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Salud Mental en la Ruralidad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Políticas Públicas en Salud para la Ruralidad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Seguridad en el trabajo rural	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Salud Pública y Buen Vivir en la ruralidad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Teorías del conflicto y construcción de Paz	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Procesos de Memoria	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Procesos de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pedagogías para la justicia	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Gestión para la Paz Territorial	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa

	El problema de la tierra en Colombia	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Legislación rural y étnica	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Participación y Comunicación para el empoderamiento social de las comunidades	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Territorios Agroalimentarios Interculturales	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Producción y redes de comercio justo	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Producción audiovisual comunitaria	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Modelos educativos flexibles	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Diversidad, Equidad y Género	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Etnomatemática	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Etnoliteratura	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Fortalecimiento de Saberes y Prácticas Ancestrales	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Primeros Auxilios	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	El suelo: la piel de la Madre Tierra	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Sanidad Vegetal	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Producción y Sanidad Animal	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Fundamentos de Etnobotánica	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Piscicultura	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Calendarios Propios en Defensa de la Madre Tierra	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa

Tabla N° 7. Banco de Electivas de Profundización del Campo Saber Pedagógico de la Facultad de Educación

CÓDIGO	NOMBRE MATERIA	SEMANAS LECTIVAS	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL			CRÉDITOS ACADÉMICOS	CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACAD. (CR)	HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C)	CALIFICACIÓN
			Acompañamien- to docente		Horas de trabajo independ- iente del estudiante HTI				
			HDD	HDA					
	Educación y Sociedad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Etnoeducación y Estudios Afrocolombianos	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Tradiciones y paradigmas en pedagogía	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Sujetos en las Relaciones Pedagógicas	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Teorías curriculares y contextos educativos	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación Popular	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Ética y Educación Política	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Arte, Estética y Educación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación Socioemocional	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación y Salud	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación en Ambientes No Convencionales	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación y Cine	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pedagogía del Cuerpo	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación Ambiental y Sociedad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación para la sexualidad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación y género	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Cibercultura, Medios y Educación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pedagogía Clásica	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Diseño y Evaluación Curricular	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Formación para el Emprendimiento y la Innovación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pensamiento y Creatividad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Investigación biográfico-narrativa en educación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Didáctica y TIC	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa

	Problemas Contemporáneos en Educación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Infancias y Culturas Juveniles	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Teorías de la Formación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pedagogías Contemporáneas	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pedagogías Críticas	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Pedagogías Ancestrales	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Formación en Investigación Educativa y Pedagógica I	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Formación en Investigación Educativa y Pedagógica II	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Gestión y Cultura Escolar	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Economía y Educación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Evaluación de los Aprendizajes	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación de Sordos, Lengua y Comunidad	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación y Autismo	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación y Talentos/ y Capacidades Excepcionales	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Literatura, Política y Formación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Temporalidades Sociales	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	La Escritura como Experiencia Formativa en la Educación Superior	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Literatura y Diversidad Cultural	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Literatura Comparada: Cine, Música y Pintura	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Educación Matemática y Perspectiva Histórico Cultural de la Educación	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa
	Introducción a la Astronomía Contemporánea: Planetas, Estrellas, Galaxias y Universo	16	3	2	4	3		HV	Cuantitativa

3.3.6. Preguntas Orientadoras y Descripción de Contenidos del Plan de Estudios

Cada contenido de cada nivel formativo estará guiado por **Preguntas Orientadoras**, a través de las cuales se espera que cada estudiante recoja del pasado y el presente, elementos conceptuales y críticos que les permitan visionar con su comunidad **Propuestas Creativas Comunitarias**, y que su **Trabajo de Grado** realmente contribuya con los **Planes de Vida Comunitarios hacia el Buen Vivir**: una opción de vida como alternativa a los desafíos actuales y futuros, de manera responsable consigo mismo, la comunidad y el entorno natural.

En la **Tabla 8**, presentamos una breve **descripción de contenidos** a medida que avanza el En(t)ramado de los Ejes Formativos.

Tabla 8. Descripción de contenidos y preguntas orientadoras del en(t)ramado de espacios formativos	
AÑO 1 - PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cuál es la situación actual de mi territorio y mi comunidad? ¿Cómo puedo reconocer y valorar su bienestar? ¿Cuál es mi papel en la vida de mi comunidad?	
SEMESTRE 1	
Naturaleza y territorio	Características agroambientales del territorio Dependencia y codependencia del ser humano con la naturaleza. Ecología y Ecosistemas. Comunidades bióticas y agro-ecosistemas. Valoración, aprovechamiento y apropiación de bienes naturales. El papel de las mujeres en la conservación de biodiversidad. Modificaciones o afectaciones a los ecosistemas y agro-ecosistemas. Modelos de desarrollo, migraciones, crecimiento de ciudades; marginación de las mujeres de los “beneficios del desarrollo”. Determinación de la aptitud productiva de la tierra. Análisis de suelos. Sistemas de economía propia y agroindustriales. Ordenación de fincas, incluyendo las labores productivas y reproductivas. Principales actividades productivas, demandas de insumos e impactos socio ambientales. Reorientación de los sistemas productivos hacia la sostenibilidad y la equidad de género.
Gobernanza, autonomía y liderazgo	Poblaciones Rurales y Ruralidades Concepciones sobre ruralidad, campesinado y pobladores rurales. Grupos poblacionales rurales. Dinámicas de ocupaciones históricas y actuales. Aspectos demográficos. Diferencias étnicas, de género y generacionales. Formas de trabajo y economías rurales. El peonazgo. Aparcerías. Obreros del campo. Identificación de prioridades integrales de conservación (espacios, especies, usos y aspectos culturales). Determinantes ambientales en el ordenamiento. Tenencia de la tierra y conflictos ambientales y sociales. Buenas prácticas y manejos de los sistemas productivos según grupos poblacionales rurales y sus prácticas ancestrales.
Buen vivir	Buen vivir en el territorio, la comunidad y la familia Breve Introducción de corrientes de pensamiento crítico frente al desarrollo: alternativas al desarrollo (Buen Vivir, Decrecimiento, otras); pensamiento decolonial; enfoque de lo comunal y lo relacional. Los 13 principios del Buen vivir. Comprensión del eco-feminismo y el feminismo comunitario como apuestas políticas de las mujeres hacia el Buen Vivir. Evidenciar el patriarcado como un marco opresivo en las relaciones entre las personas y con la naturaleza. ¿Qué significa el Buen Vivir para mi

	familia, mi comunidad y mi territorio? ¿Qué obstáculos impiden que podamos tener un Buen Vivir?
Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Pedagogías de la Madre Tierra⁴². A través de este espacio de formación se busca aprender cómo la Naturaleza sana desde nuestro Ser, pues como bien lo afirma el maestro indígena Abadio Green Stocel, <i>“la Tierra es nuestra Madre, y todos los seres que la habitamos somos sus hijos e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto, hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento”</i>. La educación oficial no sólo ha ignorado este vínculo, sino que ha impuesto sus conocimientos por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, y no ha podido, y le duele mucho reconocer la sabiduría de nuestros pueblos de Abya Yala. Una educación desde la Madre Tierra significa aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación. Hoy más que nunca los mensajes de los pueblos antiguos toman el vigor, porque en los momentos actuales peligra la vida del planeta y de todos los seres que habitamos en ella por los innumerables megaproyectos de desarrollo que vienen ejecutando los países del Primer Mundo. Por ello, desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, consideramos muy importante y necesario tener este espacio de formación donde se problematice nuestra relación directa con la Madre Tierra, pues todos los seres vivientes dependemos de ella, y lo que hagamos para su defensa y cuidado, será también un granito de arena a la paz del mundo.
Lenguajes y comunicaciones	Saberes y conocimientos ancestrales y campesinos Distintas teorías, cosmovisiones y narrativas sobre el origen de la vida y la evolución. ¿Cómo conocemos y aprehendemos la realidad? ¿Cómo la interpretamos? ¿Cómo la validamos? Cosmogonías. Historia del devenir de mi comunidad y mi familia en el territorio. Diferencias étnicas y de género en la construcción y recreación del conocimiento. Autobiografía, historia oral, crónica y otras narrativas. La bitácora en la toma de conciencia de mi pensamiento crítico y creativo.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica I: Conocimiento, Creatividad y Espiritualidad en la Comunidad En la Práctica Pedagógica I se profundiza sobre el conocimiento, la creatividad y la espiritualidad de la comunidad, relación que se hace necesaria reactivar, en tanto la colonia, la educación y el modelo de desarrollo neoliberal han separado al hombre y a la mujer de la tierra y de su comunidad. La espiritualidad se entiende, retomando a la Pedagogía de la Madre Tierra, como la revitalización de la relación de los estudiantes con la tierra y el cosmos, pero también con su comunidad y consigo mismos. De allí que sea importante diversas estrategias pedagógicas que favorezcan este reencuentro, desde rituales y ceremonias ancestrales y comunitarias. En estos rituales se reconocen y posibilitan formas otras de enseñar, aprender, sentir, observar y escuchar a la tierra y formas otras de producir conocimiento. Desde una perspectiva metodológica implica la vinculación de herramientas para relacionarse, construir el respeto y la confianza necesaria para caminar. Así mismo, favorecer la conexión profunda entre razón, corazón, vientre.
SEMESTRE 2	

⁴² Reflexiones del Maestro Abadio Green Stocel, Indígena Kuna-Tule (Gunadule), y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Naturaleza y territorio	Tierra, Territorio y modos de vida campesino, afro e indígena El “Buen Vivir”/“Vivires Buenos” de las comunidades rurales indígenas, afrodescendientes y campesinas se materializan y concretan en su Tierra y en su Territorio, dos conceptos íntimamente relacionados que se deben comprender conjuntamente. <i>“Por tierra se entiende la base física y productiva de un territorio. Por territorio se entiende el conjunto de relaciones y representaciones que se construyen a partir de la tierra” (Fajardo, 2002, p.21). De ahí que el acceso a la tierra se constituya en un factor fundamental para que los pobladores y comunidades rurales puedan construir sus territorios (Colorado, 2010).</i> La Tierra y el Territorio son indispensables para preservar y fortalecer los modos de vida y la cultura campesina, afrodescendiente e indígenas.
Gobernanza, autonomía y liderazgo	Liderazgo y Participación para la Gobernanza Territorial Este espacio de formación busca aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de comunidades rurales y campesinas (indígenas, afro y mestizas), mediante el fortalecimiento de capacidades de liderazgo crítico, creativo e investigativo, que contribuyan con procesos de análisis e incidencia en políticas públicas, el reconocimiento de saberes e identidades culturales, los procesos organizativos, la defensa, gestión y aprovechamiento del territorio, así como identificar y responder ante problemáticas y desafíos actuales de sus comunidades y territorios, a través de procesos de participación y del diálogo de saberes entre conocimientos y prácticas locales, y de otros contextos. No es posible hablar de un modelo único de liderazgo ni de Participación. Por eso, en este espacio se hará el ejercicio de identificar distintos modelos de liderazgo y participación que se construyen desde distintas realidades socioculturales, políticas y económicas; de allí la importancia de reconocer los paradigmas socioculturales desde los cuales se estructuran, manejan y lideran organizaciones, comunidades o sociedades enteras (Fallon y Paquette 2010; Sierra y Fallon, 2013). Así mismo, se hace importante problematizar el concepto de gobernanza territorial, en tanto proceso de gestión coordinada para la toma de decisiones entre todos los actores de un territorio determinado, y los procesos formativos necesarios para fortalecer las capacidades de liderazgo y participación de las personas para avanzar en dicha gobernanza. Liderazgo y organización. Autodeterminación y gobierno propio. El papel de la ruralidad en la construcción de la paz y la convivencia pacífica. Conversatorios de Acción Ciudadana.
Buen vivir	Soberanía Alimentaria, Agroecología y Género Soberanía alimentaria es un concepto vinculante de productores(as) y consumidores(as) y para la realización del derecho a la alimentación. El manejo ecológico de los bienes comunes naturales (aire, agua, tierra y biodiversidad), basado en la aplicación del conocimiento local campesino e indígena, entre personas productoras y consumidoras. Biodiversidad Comunitaria y Territorial a través del reconocimiento del patrimonio agroalimentario y en salud. Producción, uso y consumo responsable de la biodiversidad. Culturas alimentarias e identidad. Semillas y su libre circulación. Factores de la economía que causan detrimento en la soberanía alimentaria. Procesos extractivos y su impacto en la salud del suelo, el agua y la biodiversidad. Perspectiva de género en el contexto rural (Preguntas sobre quién y cómo se decide por cuál sistema productivo optar, las especies a cultivar, los arreglos espaciales, los sistemas de fertilización, el balance entre las producciones de autoconsumo y las destinadas a comercializar, el uso y el cuidado de los suelos, la diversidad natural y cultivada, los recursos hidrobiológicos, el agua y el bosque, así como el destino de los ingresos obtenidos en la producción agraria o pesquera). La agroecología y el papel de las mujeres en la re-construcción del tejido social, el

	cuidado ambiental y la seguridad alimentaria de la familia y los mercados locales. Desarrollar principios del Buen Vivir: Saber alimentarse y Saber beber en comunidad.
Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Historia, Imágenes y Concepciones de Maestro El espacio de formación Historia, imágenes y concepciones de Maestro aborda la problemática de la constitución del sujeto como maestro desde diversas perspectivas: histórica, pedagógica, filosófica, literaria, estética y experiencial, a través de las cuales se interroga por las formas como se han configurado las imágenes, modos de existencia y concepciones de maestros en la reflexión crítica sobre su oficio, su consciencia histórica y pedagógica, su estatuto social, cultural y profesional, su posición como sujeto político, como sujeto de deseo, como hombre público, como sujeto de saberes y como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología. El propósito general de este espacio de formación es Incentivar la reflexión crítica y consciente en torno al papel del maestro como sujeto posibilitador de conocimiento, como sujeto creador, sujeto reflexivo y sujeto político.
Lenguajes y comunicaciones	Sistemas de comunicación de conocimientos ¿Cómo transmitían los conocimientos los pueblos originarios? ¿Qué lenguajes y formas comunicativas se privilegian en el mundo actual? (Colonialidad del saber y del poder) ¿Qué estrategias comunicativas requerimos para (re)conocer a nuestro territorio y la comunidad? ¿Qué estrategias comunicativas requerimos para compartir nuestros conocimientos dentro de nuestro territorio y/o con otras comunidades? Ampliar la visión de texto/lectura: ¿Qué lecturas podemos realizar del/en el territorio? Visión crítica y perspectiva discursiva del lenguaje.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica II: Pedagogía y Ética en el trabajo con la comunidad En la Práctica Pedagógica II se abordan reflexiones en torno la pedagogía y ética en el trabajo con la comunidad: ¿Qué entender por comunidad hoy? ¿Cuáles son las tensiones y oportunidades de la organización comunitaria? ¿Cuál es la historia de conformación de la comunidad? ¿De qué tipos de comunidad es posible hablar hoy? ¿Cómo es la relación comunidad-educación-escuela? ¿Qué significa la consulta previa a las personas y las comunidades? ¿A quién beneficia la información? Distintas maneras de comprender la interculturalidad y la investigación. Relaciones simétricas y asimétricas. Diálogo de saberes. Ejercicios de observación y diálogo de saberes sobre la situación de mi territorio y la comunidad.

AÑO 2 - PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cómo era antes la vida de mi territorio y mi comunidad? ¿Cómo estamos ahora? ¿Qué cambió y por qué? ¿Qué debemos retomar o transformar?	
SEMESTRE 3	
Naturaleza y territorio	Geopolítica y conflictos territoriales Tensiones y conflictos históricos y actuales frente a recursos y bienes provistos por la ruralidad. Marcas territoriales. Impacto de formas coloniales económicas, políticas y sociales en la vida rural hoy. La tierra, su propiedad y las extensiones. La propiedad colectiva y privada. Conflictos socio-ambientales: El agua, los agrocombustibles, la minería, los alimentos, el cambio climático, los servicios ecosistémicos. Cuencas hidrográficas, cuencas productivas y sus formas históricas y actuales de ocupación: mineras, lecheras, hortelanas, etc. Los libros Blancos y las estrategias internacionales por controlar la ruralidad, sus poblaciones y sus productos. Los flujos de materiales de la ruralidad durante los grandes conflictos mundiales. Conflictos externos y conflictos internos. Políticas transnacionales frente a la tierra, la propiedad, los insumos, las semillas, los organismos

	genéticamente modificados, los minerales. Teorías y nuevas conceptualizaciones de estrategia e interés de Naciones frente a la tierra, la Soberanía Alimentaria, los Commodities. Los medios de producción; las orientaciones y apoyos productivos; las comercializaciones. ZIDRES. Consecuencias de tensiones internas y en fronteras: los desplazamientos, las migraciones. Alternativas a la colonialidad. Conflictos y tratamientos (técnicas y prácticas socioculturales) de solución, asociados a los bienes y servicios ambientales.
Gobernanza, autonomía y liderazgo	Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales de las comunidades rurales En este espacio de formación se pretende acercar a los y las estudiantes al conocimiento y problematización de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales de las comunidades rurales, pues son los derechos humanos relativos a las condiciones sociales y económicas básicas necesarias para una vida en dignidad y libertad, y hablan de cuestiones tan básicas como el trabajo, la seguridad social, la salud, la educación, la alimentación, el agua, la vivienda, un medio ambiente adecuado y la cultura. En consonancia con lo planteado por Gaviria (2018), desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz consideramos fundamental <i>afianzar una cultura y educación basadas en los derechos humanos como “la mejor garantía para la sostenibilidad en la protección y garantía de los derechos de toda la sociedad”</i> (p. 11).
Buen vivir	Trayectorias de vida y relaciones intrafamiliares e intergeneracionales Trayectorias de vida: infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez. Comprender y aplicar los principios del buen vivir en cada ciclo de vida: Saber soñar, saber escuchar, saber hablar, saber danzar, saber caminar, saber amar y ser amado, saber dar y recibir. Salud sexual y reproductiva. Trayectoria de vida familiar, tipologías familiares. Capacidades y recursos familiares materiales y simbólicos. Violencia intrafamiliar y violencia de género. Cuidado del adulto mayor. Indicadores. El trabajo en la familia y la Comunidad. ¿Qué entendemos por trabajo? Trabajo y salud: armonía entre el descanso y el trabajo. El trabajo de coproducción con la naturaleza y el trabajo de los cuidados. Tipos de trabajo que realizan los hombres y las mujeres en la familia y en la comunidad, y los aportes que hacen a nuestro bienestar (roles de género y división sexual del trabajo). Perspectiva del cuidado. Valoración del trabajo “femenino”. El trabajo como derecho político y humano. El trabajo como pedagogía en los diferentes ciclos de la vida.
Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Educación Rural, Comunidad y Territorio De parte del Estado, la orientación y atención sobre Educación Rural se ha centrado fundamentalmente en la expansión y consolidación de modelos educativos flexibles (Escuela Nueva, Posprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT-, Aceleración del Aprendizaje Rural, Telesecundaria, Servicio Educativo Rural –SER-, Cafam), y en el Proyecto de Educación Rural (PER), que han sido diseñados para la población rural y la expansión de cobertura de estos modelos en un grupo reducido de municipios del país. Pero la complejidad del mundo rural y sus poblaciones, demanda la necesidad de construir propuestas de modalidades y pedagogías que reconozcan, valoren y vinculen la diversidad de los saberes y culturas rurales con las comunidades y los territorios, de manera académica y pedagógica, y con una nueva política educativa rural, pues como bien lo afirma Arias (2017), “la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida,

	cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar”.
Lenguajes y comunicaciones	Oralidad y radio comunitaria ¿Cómo era antes la vida de mi comunidad? A partir de tecnologías como el radio, crear programas para comunicar las historias y conocimientos locales, así como aspectos de cambios y transformación. La construcción de los programas podrá basarse en el trabajo con historias locales, realización de entrevistas con personas de la comunidad, elaboración de crónicas y guiones para los programas, elaboración de reportajes, y el aprendizaje de técnicas en manejo equipos y para locución.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica III: Pedagogía e investigación desde la diversidad cultural A partir del semestre III, la Práctica Pedagógica se enuncia a través de la metáfora de “La siembra”, dado que el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz propende por la resignificación de la relación de estudiantes y docentes con la tierra. La siembra del cultivo da origen para algunos pueblos originarios y campesinos a la noción de cultura. A través de la siembra, la tierra enseña y sana. Con el sentido metafórico de la siembra se espera facilitar una articulación entre sueño, pensamiento y práctica. El momento de Práctica Pedagógica III en espiral se corresponde con prepararse para la siembra desde la diversidad cultural. Algunas preguntas y tópicos claves que se abordarán en este momento: Indagación y análisis sobre la importancia del conocimiento en las culturas. ¿Cómo conocen otros pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes? ¿Cómo me enseñaron y cómo aprendí en la familia, la escuela, la comunidad? Pedagogías ancestrales, coloniales/autoritarias, de resistencia, críticas, feministas, anti-racistas, creativas, otras... ¿Cómo enseñamos y aprendemos desde estas distintas pedagogías? ¿En qué se parecen o difieren? ¿Cómo varía la construcción de conocimiento de acuerdo a cada perspectiva pedagógica? ¿Qué nuevas pedagogías debemos crear hacia una ruralidad justa y equitativa, que reconozca la diversidad biocultural?
SEMESTRE 4	
Naturaleza y territorio	Sistemas de Información sobre la Ruralidad Diferentes sistemas de información sobre la ruralidad (estadísticos, geográficos, históricos, entre otros) y aprender a utilizarlos. Sistemas de Información Geográfica (SIG): Geología, geografía, topografía. La agrimensura. Los mapas, su manejo y elaboración. Cartografías sociales. Fuentes de información y manejo de datos de la ruralidad: catastros, notarías, Registros públicos, el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, la Agencia de Tierras, los Censos rurales. La información en comunidades étnicas y rurales. El acceso y democratización de la información. Ejercicios de lectura e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos aplicados al conocimiento del territorio y las poblaciones rurales.
Gobernanza, autonomía y liderazgo	Ordenamiento Territorial y Sistemas de Planeación Historia, antecedentes y metodologías del Ordenamiento territorial en el mundo y en Colombia y en comunidades étnicas. Bases conceptuales y contexto normativo. El Ordenamiento local ambiental del territorio. Áreas estratégicas y de continuidad. Historias de poblamiento. Ley de origen y contribución al ordenamiento cultural del territorio. Diferentes aproximaciones a los modelos de desarrollo. ¿Qué entendemos por Etnodesarrollo? La planificación integral de la chagra o la finca y producción de agrobiodiversidad: huerta, huerta de enredaderas, chagra, etc. Espacios para el mercado de la agrobiodiversidad. Comprender el papel de la Planeación y la participación social en la definición de orientaciones y actividades públicas y privadas en la sociedad y en los territorios a partir del conocimiento y aplicación de Pedagogías territoriales. Diferentes

	sistemas de planeación y ordenamiento en comunidades campesinas e indígenas. Planes de Vida, Planes étnicos, Planes de manejo. Reglamentos y acuerdos internos y zonificaciones. Valoraciones y manejos alternativos de los servicios ecosistémicos. Estudios de caso de mejores propuestas de Ordenamiento territorial: Locales, Regionales, Nacionales. Ordenamiento ambiental del territorio, áreas protegidas, Determinantes ambientales. Planes de Ordenamiento de Cuencas. Ordenamiento de Bosques Naturales. Ordenamiento Minero. Planes de Ordenamiento del Recurso Hídrico (PORH), Planes Maestros y de Saneamiento. Pacto por los Bosques. Desarrollo rural integral con enfoque territorial. Dificultades y soluciones entre el ordenamiento social y el ordenamiento técnico del territorio; las participaciones en los ordenamientos.
Buen vivir	Comunidades saludables en ambientes saludables en la ruralidad Para el fortalecimiento del Buen vivir es importante la Salud (Konalen), la cual se concibe como el equilibrio armonioso entre la naturaleza y lo humano, entre la comunidad y el individuo. Es por esto, que el estudiante debe hacerse consciente de la importancia de la salud en sus comunidades, y cómo con la participación activa de hombres y mujeres en los problemas de salud, estos pueden ser mejor gestionados y resueltos en el territorio generando una cultura de la salud. Para esto es importante fomentar la Educación para la Salud como una estrategia emancipadora que permite involucrar a todos en el territorio en los temas de salud, y no solo la salud humana, sino también la salud ambiental. Por eso, desde este espacio se promoverán actividades prácticas de Investigación en salud con la comunidad. Participación comunitaria en mejorar la salud local desde una perspectiva de Educación para la Salud. Consulta a la comunidad sobre necesidades en salud para construir “Proyectos comunitarios en pro de la salud local”. Otros temas importantes para indagar y problematizar tienen que ver con la salud mental comunitaria, partiendo de la importancia que el Buen Vivir le da a las relaciones sociales que se tejen en los colectivos y que permiten que los procesos que se lleven a cabo y se sostengan en el tiempo; y la salud ambiental del territorio.
Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Pedagogías Para la Paz y Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos⁴³ En este espacio de formación se trabajará sobre las Pedagogías para la Paz, profundizando en los principios pedagógicos para la construcción de una Paz Territorial estable y duradera: descolonizar la educación; desandando la guerra caminando la paz; encuentro y diálogo de saberes; y memoria y territorio. La guerra como hecho atroz dispone de la violencia, con todas sus manifestaciones de crueldad y de dolor, como mecanismo de imposición comportamental y de visión del mundo en los diferentes ámbitos de la vida individual y social. En el contexto colombiano, el conflicto armado interno introyectó como aprendizajes contundentes la apatía por la participación efectiva, la violencia como mecanismo de solución de conflictos, la estigmatización y la exclusión de las diferencias culturales, sociales, regionales, económicas y políticas, la idea de que el orden económico y social establecido es el adecuado, el mejor, el único válido y por lo tanto inamovible, en fin unas formas específicas del pensamiento y de la acción cotidiana de los sujetos, contrarias a las requeridas para la convivencia social y comunitaria en paz. En esa dirección hay que desaprender, desandar los aprendizajes de la guerra y aprender aquellos mínimos de la paz, caminando la paz, así en gerundio, lo cual invita a un proceso continuo en el que tal vez se vaya

⁴³ Con aportes del profesor Hugo Buitrago, Director de la Unidad Especial de Paz de la Universidad de Antioquia, y del Equipo de Trabajo Qirisia Qawai, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia.

	la vida entera aprendiendo desde la acción cotidiana a participar, a debatir, a conocer, a respetar y reconocer las diferencias, asumiendo en la vida diaria la enorme potencialidad de estas, a comprender que los conflictos son parte constitutiva del ser humano y por supuesto de la vida en sociedad y comunidad, aprender a tramitar y transformar estos desde las acciones cotidianas en donde la violencia no es necesaria, construir nuevas formas de relacionamiento social basadas en el respeto por la dignidad humana y atravesadas por una estética de la vida. Los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos son una alternativa a la justicia formal, que buscan resolver de manera idónea las controversias que se pueden generar entre las partes, ofreciendo una propuesta distinta a un enfrentamiento y donde no exista la figura del vencedor ni la del vencido, sino centros de diálogo por cuenta propia o con la ayuda de un tercero, por lo cual se constituyen en un aporte fundamental a la construcción de una cultura de paz en los territorios.
Lenguajes y comunicaciones	Competencia en segunda lengua I Reconocer el mapa lingüístico de Colombia. Ubicar las lenguas nativas de su región de origen. Reconocer aspectos culturales, sociales y demográficos de la segunda lengua. Desarrollar habilidades de lectura en la lengua. Leer textos para conocer experiencias de conflictos territoriales, movimientos sociales y políticos de otros contextos en la lengua de aprendizaje, con base en la perspectiva de alfabetización liberadora de adultos de Freire – La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Reconocer aspectos de la estructura lingüística. Para ello, el trabajo con biografías, entrevistas y mapas.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica IV: Creatividad desde una perspectiva sociocultural Es el segundo momento de la siembra: “seleccionar la semilla”. Este momento en espiral se corresponde con la organización clara, pertinente, delimitada, viable de la semilla para la siembra. Algunas preguntas y tópicos para la formación en este momento son: El pedagogo/a como productor/a de conocimiento. Herramientas para la Selección, delimitación de la semilla. Lugar, participantes, tiempos, alcances. Herramientas para la configuración y toma de decisiones ¿Qué semilla voy a sembrar? Herramientas para la participación comunitaria. Analizar la semilla desde diversas miradas: mayores, desde las mujeres, desde los niños/as, desde lo espiritual. Analizar la semilla desde la relación educativa, pedagógica. ¿Qué voy a sembrar y conexión con el Plan de Vida o aspiraciones comunitarias? Pertinencia –sentido de la semilla en relación con el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, en relación con la cultura. Viabilidad de la semilla a partir de analizar el contexto, los tiempos, los requerimientos para que esa semilla de frutos. La creatividad como catalizador del desarrollo comunitario: pedagogías críticas, creativas, imaginativas y otras, que estimulan la creatividad para un desarrollo endógeno justo e incluyente. Cultura y creatividad. Saberes ancestrales y sabiduría creativa de las mujeres.

AÑO 3 – PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cómo otros pueblos (re)construyen su vida territorial y comunitaria? ¿Qué soñamos para el buen-vivir de mi territorio y mi comunidad? ¿Qué propuesta(s) creativa(s) puedo liderar con mi comunidad?	
SEMESTRE 5	
Naturaleza y territorio	Gestión y manejo de sistemas productivos y ambientales en la ruralidad

	Identificar conocimientos, saberes y tecnologías –propias y apropiadas–, relacionadas con actividades agrícolas, pecuarias, silvícolas, acuícolas, pesqueras, mineras y de aprovechamientos artesanales de los bienes naturales. Diferenciar procesos agroindustriales de aquellos basados en la participación familiar de producciones, transacciones mercantiles y solidarias, con un entretrejo de relaciones de reciprocidad en el territorio. La revolución Verde I y II. Sistemas productivos sustentables y emprendimientos familiares y colectivos. Manejo de conflictos y gobernanza para el desarrollo de la agricultura familiar campesina. Desarrollo tecnológico, infraestructura y equipamientos colectivos. Actividades productivas significativas de adaptación. Agroturismo, ecoturismo y turismo cultural o etnoturismo sustentables. Estructura financiera para la producción en la ruralidad. Protección de suelos, aguas, biodiversidad y agrodiversidad. Agriculturas en adaptación y mitigación al cambio climático y el desarrollo rural sustentable. Producciones agroecológicas, agroforestales y agrosilviculturas. Modelos Asociativos Rurales: de producción, de transformación, de comercialización. Conflictos asociados a producciones agroforestales y pecuarios en la ruralidad. Ecología, diversidad biológica y oportunidades económicas sostenible Biomas en el mundo y Colombia. Reconocimientos de paisajes y entornos naturales y de hábitat de las comunidades rurales. Ecosistemas de montaña, de llanuras y valles de Colombia. Paradigmas sobre sostenibilidad. Reconocer diversas formas de gestión del patrimonio natural, así como los Bienes y Servicios Ecosistémicos (BySE) o ambientales de manera sostenible, con las comunidades y organizaciones de los territorios. Identificación, propósitos y cuidados de los diversos ecosistemas desde diversas comunidades rurales y étnicas. Clases de bienes y servicios ecosistémicos, valoración socio económica y ecológica de los BySE. Acciones públicas, privadas y sociales de conservación ambiental.
Gobernanza, autonomía y liderazgo	Formas organizativas y asuntos jurídicos para la gobernanza de las comunidades rurales Movimientos sociales y políticos, movimiento campesino, movimientos étnicos. Intereses y conflictos. Historia de los movimientos políticos y sociales en la ruralidad mundial y en Colombia. Liderazgo, creatividad e innovación en la creación y conducción de movimientos sociales. Identificación de tensiones y la manera de expresarse, en las organizaciones y en las relaciones de los movimientos sociales con el Estado. Reconocimiento de mecanismos legales, sociales y culturales para el manejo de conflictos y defensa de la sostenibilidad de territorios y comunidades. Gobernabilidad y modelos de desarrollo. Estado Moderno. Las ideologías y orientaciones filosóficas del Estado y la sociedad. Fuentes del poder político y relacionamiento con otros poderes. División de poderes. La Constitución Política de Colombia y la relación entre poderes. Los poderes en grupos étnicos. Funciones y competencias de los poderes públicos. La división político administrativa del territorio colombiano. Gobernabilidad, la gestión pública y la gestión social y cultural, en la ruralidad. La presencia y estado de las minorías étnicas y el campesinado en Colombia. Mecanismos de participación ciudadana y étnica. Democracia y gobernabilidad. Ciudadanos, comunidades, movimientos políticos y sociales. Tratamiento político y estatal a la conflictividad e intereses de grupos de poder. Solución de conflictos en las comunidades rurales. Conocer y comparar similitudes, diferencias y particularidades del Estado Colombiano con otros Estados. Procesos de paz y ruralidad en Colombia. Normatividad y asuntos jurídicos relacionados con los Resguardos de las comunidades indígenas; los consejos comunitarios y territorios

	colectivos de comunidades negras; y los Distritos Agrarios y Zonas de Reserva Campesina de comunidades mestizas campesinas. Presencia y reconocimiento de las minorías étnicas y el campesinado en el Estado, las leyes y normas.
Buen vivir	Planes de Vida Comunitarios para el Fortalecimiento de los territorios El sueño como proyección de la realidad. El buen vivir que soñamos para nosotros y nuestra comunidad. Capacidad de las comunidades para apoyar y escuchar la expresión de los sueños, ideas y necesidades de sus integrantes: niñas y niños, jóvenes, adultos y ancianos, mujeres y hombres. Cambios hacia la autonomía de las mujeres: la libertad y poder sobre sus vidas y para realizar sus sueños. Como se sueñan los jóvenes la comunidad. El papel de los mayores en la realización del sueño de la comunidad. Es importante que la universidad establezca un diálogo permanente con los contextos rurales de sus estudiantes, y contribuir a que conozcan cómo se piensan y sueñan el futuro las comunidades a las que pertenecen, para no solo adoptar lo que definen por “Planes de Desarrollo” las políticas públicas. Ello significa profundizar en los Planes de Vida de los pueblos indígenas y los Planes de Etnodesarrollo de las comunidades afrocolombianas, como instrumentos que permiten, entre otros aspectos, comunicar su manera específica de ver su vida y su futuro (Rosero y Sánchez, 2009). Las comunidades campesinas, inspiradas en los movimientos indígenas y afrocolombianos, vienen proponiendo a su vez los Planes de Vida Comunitarios (CNA, 2015, p. 3-4), que les permitan a orientar su vida individual y colectiva, así como fortalecer su capacidad de acción sobre los diferentes espacios de la vida social, no como sujetos pasivos o meros receptores sino como constructores de su propia realidad, hacia la dignificación del ser humano, esto es, al logro del Buen Vivir, que será eje orientador del proceso formativo. <i>“La formulación y construcción de los Planes de Vida no ofrece fórmulas mágicas o recetas definitivas para buscar soluciones correctas, sino que depende de la variedad de formas y metodologías basadas en las particularidades de cada una de las comunidades. Las condiciones históricas de cada pueblo matizadas por las circunstancias específicas de vida, su relación con el territorio, las instituciones, las formas de intercambio económico y cultural, lleva a las diferentes comunidades a plantearse la necesidad de repensar participativa y concertadamente, su unidad, autonomía, organización y bienestar.” (Janjasoy & Pérez Vargas, 2005: p. 9, citados en CNA, 2015: p. 3).</i>
Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Cognición, Cultura y Aprendizaje El enfoque de este espacio de formación implica establecer relaciones entre el campo cognitivo y los referentes de sujeto y subjetivación, escenarios y contextos, diversidad e interculturalidad y, medios y mediaciones, desde una mirada pedagógica que permita hacer contribuciones a la pedagogía como campo. Los constantes y significativos cambios sociales que se viven en la actualidad, obedecen, en gran medida, a fenómenos interculturales que derivan de la necesidad del ser humano de construir conocimientos, a partir de los cuales se producen formas diversas de interacción con la cultura, vinculando habilidades, actitudes, valores y hábitos, en consonancia con las demandas científicas, educativas, políticas, tecnológicas y de otras categorías que son inherentes a su desarrollo. Este espacio de formación tiene como propósitos generales propiciar el acercamiento y reflexión crítica a teorías que explican la cognición humana en su relación con la cultura y con determinantes propios del contexto sociocultural, estudiando desde allí su incidencia en el aprendizaje y en la construcción de los conocimientos: y discutir experiencias de investigación que exploran las relaciones

	cognición- interculturalidad, cognición-diversidad, cognición-contextos y cognición-medios y mediaciones.
Lenguajes y comunicaciones	Competencia en segunda lengua II Conocer otras experiencias de comunidades rurales del mundo para la sostenibilidad de sus territorios, así como sus estrategias para mantener la gobernanza y el buen vivir de sus comunidades. Identificar expresiones artísticas de esas comunidades en sus lenguas nativas y/u oficiales. Conocer prácticas de relación con la naturaleza y espiritualidad en otros contextos. Desarrollar habilidades de lectura y comprensión oral por medio de la lectura y escucha de esas otras voces y experiencias. Para ello, se recomienda el trabajo con noticias, reportajes, entrevistas (audiovisuales y escritas) y documentales.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica V: Investigación Acción Participativa y Educación Comunitaria Este momento en espiral se corresponde con el desarrollo metodológico, el cuidado en sí de la siembra. Debe potenciar capacidades para la interacción deliberada con sujetos diversos, acción participativa para el logro de propósitos comunes. Resolución de problemas durante el camino, construcción de lugar ético-político del sujeto como productor de conocimiento; análisis crítico en clave metodológica de programas y proyectos. Algunas preguntas y tópicos para la formación en este momento son: ¿Qué necesito para que mi semilla pueda nacer bien, sana y bonita? Construcción del paso a paso, con participantes. Historia de la IAP y su relación con la Educación Popular y Comunitaria, para transformar relaciones de explotación e inequidad. Aspectos y etapas a considerar en un proyecto de IAP con la comunidad: QUÉ asuntos o temas de interés a profundizar o indagar. POR QUÉ hacerlo. PARA QUÉ (qué esperamos hacia el futuro). CON QUIÉNES hacerlo (otros líderes, mujeres, niñas y niños, jóvenes, personas mayores, sabedoras y sabedores, funcionarios, educadores...). CÓMO hacerlo. CUÁNDO (etapas). CON QUÉ (presupuesto). Estudio y acción de formas de interacción comunitaria: asamblea, talleres, rituales, recorridos, mingas, convites, conversación alrededor del fuego.
SEMESTRE 6	
Naturaleza y territorio	Economía Social y Solidaria, de Autoconsumo y Familiar En este espacio de formación se pretende tener un acercamiento teórico-práctico sobre lo que es y ha significado la economía social y solidaria, de autoconsumo y familiar para las comunidades rurales de nuestro país. Reconocimiento y valoración crítica de experiencias de economías sociales y solidarias, de autoconsumo y familiar de otros pueblos y comunidades de la región, el país y el mundo. Estudio, discusión y proyección de la Política Pública de Economía Social y Solidaria para Antioquia (Ordenanza 68 de 2017). Cultura del trabajo asociativo, el Cooperativismo y los procesos de articulación y trabajo en Red como posibilidades de sostenibilidad de los procesos productivos en la ruralidad. Formas organizativas y de asociatividad para la producción, transformación y comercialización de productos y prestación de servicios asociados a la biodiversidad. Reconocimiento del papel de la agricultura comunitaria, familiar y de autoconsumo como elemento clave para dar respuesta a retos globales como el cambio climático, la seguridad alimentaria, la escasez de recursos fósiles, las enfermedades emergentes y el empleo (Sourisseau, 2014; FAO, 2014).
Gobernanza, autonomía y liderazgo	Desarrollo Rural Integral y Construcción de Paz Territorial El primer punto de los acuerdos de paz suscritos entre el gobierno nacional y las FARC priorizó los territorios más afectados por el conflicto, la miseria y el abandono a través de los Programas de Desarrollo Rural con Enfoque Territorial –

	PDET- con el fin de resolver algunas de las dimensiones estructurantes del conflicto armado, como lo es la cuestión agraria y territorial en Colombia. Para ello se formularon una serie de estrategias consideradas fundamentales para llevar a cabo la Reforma Rural Integral, que presta especial atención al tema de uso, acceso, tenencia y formalización de la propiedad. A su vez contiene estrategias para el desarrollo rural de las comunidades, la coexistencia entre diferentes actividades productivas y los mecanismos de participación y negociación necesarios para que los objetivos de esta reforma lleguen a materializarse en dichos territorios. Sin embargo, para avanzar en estos propósitos en la perspectiva de la construcción de una paz territorial, se requiere además <i>“afrontar el conflicto ambiental, social y armado, desde el desafío político de promover la democracia, la participación efectiva en la elaboración de una agenda agraria, la garantía de la soberanía alimentaria, la dignidad y autonomía de los pueblos históricamente marginados, la protección de la naturaleza y la adaptación a las nuevas dinámicas climáticas y ecológicas”</i>⁴⁴.
Buen vivir	Formación Ciudadana y Constitucional El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz apuesta por la formación ciudadana en la perspectiva de construcción de una cultura política democrática y civilista. Dicha formación se concibe como el reconocimiento y la reflexión crítica de la Constitución Política Nacional y su uso, en tanto marco de referencia para la convivencia e interrelación pacífica entre los colombianos. En este sentido, en el Programa se propende por la formación de sujetos políticos capaces de defender y proteger el bienestar de sus territorios, sus culturas y la búsqueda de una vida digna. A través de este espacio de formación también se busca contribuir a la construcción de lazos familiares y comunitarios para la pervivencia en el territorio con sus modos de vida y de sustento; para pensar y caminar juntos, hombres y mujeres; y para respetar las diversidades sexuales. Además, fortalecer el diálogo intercultural, como mediación para favorecer las relaciones armoniosas entre los pueblos y las alianzas institucionales.
Pedagogías de la Ruralidad y la Paz	Educación, inclusión y discapacidad en la ruralidad Las problemáticas y alternativas de las personas y colectivos excluidos socialmente o con discapacidad en los mundos rurales se deben profundizar en su conocimiento e intervención comunal, desde una perspectiva pedagógica crítica. Por ejemplo, aquellos fenómenos asociados a la malnutrición, inaccesibilidad a los servicios de salud o escolares, concepciones e imaginarios situados, relación trabajo y comunidad, entre otros elementos configuradores de las ruralidades en la discapacidad. La “discapacidad” es una construcción socio-cultural profundamente occidentalizada. Tanto sus modelos, paradigmas o esquemas comprensivos/explicativos, como las rutas e instituciones de atención, relacionamiento o acogida, se encuentran afincadas en una visión moderna capitalista y neoliberal (Pérez Ramírez, 2018), territorializada en los entornos urbanos de las metrópolis del Mundo Único en Discapacidad.
Lenguajes y comunicaciones	Competencia en segunda lengua III En este nivel, las actividades de interacción en la segunda lengua – en sus modalidades oral y escrita – servirán para poner en interacción esas otras experiencias conocidas con la experiencia propia. Además, identificar estrategias para el diálogo inter e intracomunitario por medio de la noción de traducción cultural. Los ejercicios para desarrollar el dominio de la lectura y escucha, también contemplarán expresión oral y escrita en la segunda lengua y traducción. Para ello,

⁴⁴ Tomado de: <http://www.semillas.org.co/es/la-reforma-rural-integral>

	se recomienda el trabajo con la elaboración de autobiografías, documentales y materiales sobre la historia local. Esos ejercicios, podrán contemplar el desarrollo del dominio de la segunda lengua para establecer primeros contactos con otra persona, presentarse, pedir informaciones y expresar deseos.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica VI: Procesos de Innovación y Creación en la Ruralidad. Es el cuarto momento de la siembra: “cosechar”. Este momento espiral se corresponde con analizar y organizar el camino caminado. Debe potenciar capacidades para realizar lecturas del proceso propio en clave de aprendizajes, dificultades a mejorar. Desde el Programa, se considera importante trabajar en esta práctica la innovación en el medio rural como un proceso interactivo colectivo, como una caminata creativa: “el proceso mejor adecuado que elaboran los actores para reflexionar y actuar a fin de mejorar (reforzar) su situación y/o resolver limitantes. No es lineal, pre-fijada, sino un proceso continuo, permanente, constructivista, de ida y vuelta permanente, entre actores (Dulcire, 2016). Retomando al poeta Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Desde este espacio de práctica pedagógica, se buscará que los estudiantes construyan colectivamente con sus respectivas comunidades y desde sus potencialidades, propuestas creativas de innovación social, productivas, culturales o educativas que contribuyan a resolver problemáticas sentidas en sus contextos. Algunas preguntas y tópicos para la formación en este momento son: ¿Qué me enseña, que me dice, como me habla la semilla? Herramientas para leer, interpretar, analizar información producida en el propio proceso de cuidado de la siembra. Herramientas para analizar el propio proceso de producción de conocimiento desde lo académico, comunitario, cultural. ¿Que se cosecha y que debe seguir en la siembra?

AÑO 4 – PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Qué aspectos profundizar para liderar mejor el buen-vivir en mi territorio y la comunidad?	
SEMESTRE 7	
Línea de Profundización	Seminario de Profundización I En este espacio de formación se problematizan y profundizan tópicos teórico-prácticos, epistemológicos, y metodológicos relacionados con las líneas de profundización ofertadas en la respectiva cohorte: a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial b) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria c) Pedagogía en Educación Rural d) Pedagogía en Educación para la Paz
	Electiva de Profundización I Corresponde a un espacio de formación que el/la estudiante puede elegir después de completar un mínimo de 100 créditos aprobados, de acuerdo con sus trayectorias, necesidades e intereses formativos, y con la oferta sugerida desde el Programa (Banco de Electivas de Profundización del campo de formación interdisciplinario hacia una ruralidad sostenible con equidad), desde el Componente Común de la Facultad de Educación (Banco de Electivas de Profundización del Campo Saber Pedagógico de la Facultad de Educación), desde otros programas ofertados en ciudad universitaria o en alguna de las Seccionales o Sedes regionales de la Universidad de Antioquia, o desde otras carreras en el

	nivel nacional e internacional, siempre y cuando tenga un número de créditos igual o superior a los del programa.
Lenguajes y comunicaciones	Periodismo Comunitario A partir de la pregunta ¿Qué soñamos para el buen-vivir de mi territorio y mi comunidad?, el propósito es de proyectar futuros soñados en las comunidades. Para ello, utilizar las herramientas del periodismo comunitario para crear espacios de escucha sensible y posibilidades de visibilidad para las comunidades locales. Desarrollar habilidades de habla en público, dominio de técnicas para fotografía, crónica y reporterismo. Desarrollar habilidades para la realización de documentales, cortas y otros medios audiovisuales. Crear espacios para el aprendizaje de dominio de géneros narrativos como guion, entrevista, crónica, (auto) biografías. Desarrollo de técnicas de negociación, manejo de conflicto y organización de eventos sociales intercomunitarios.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica VII: Didácticas, Saberes y Evaluación Este momento en espiral se corresponde con “prepararse para la siembra”. Debe generar capacidades para enseñar, formar y evaluar los procesos relacionados con la semilla; leer y analizar procesos de investigación de otros contextos; y herramientas para indagar, organizar, analizar y socializar información. Todos los futuros pedagogos(as) de la ruralidad y la paz necesitan investigar en el campo de la didáctica, bien sea general, específica o especial, para cualificar los procesos formativos que orienta con sus comunidades, buscando que aprendan de la mejor manera para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa para todos. En <i>términos generales</i>, la didáctica es aquel campo del saber educativo que se ocupa de la acción pedagógica y de la comunicación de los saberes, atendiendo a teorías de la enseñanza y de los aprendizajes, a estrategias didácticas, a estilos de enseñanza, a formas de evaluación de los aprendizajes. En <i>términos específicos</i>, la didáctica es aquel campo del saber educativo que se ocupa de los procesos de enseñanza y de aprendizajes de los saberes científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos. En <i>términos especiales</i>, la didáctica es aquel campo del saber educativo que se ocupa de un nivel de la educación y/o una edad evolutiva de los seres humanos, y/o un tipo de institución, y/o características de los sujetos.
SEMESTRE 8	
Línea de Profundización	Seminario de Profundización II En este espacio de formación se problematizan y profundizan tópicos teórico-prácticos, epistemológicos, y metodológicos relacionados con las líneas de profundización ofertadas en la respectiva cohorte: a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial b) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria c) Pedagogía en Educación Rural d) Pedagogía en Educación para la Paz
	Electiva de Profundización II Corresponde a un espacio de formación que el/la estudiante puede elegir después de completar un mínimo de 100 créditos aprobados, de acuerdo con sus trayectorias, necesidades e intereses formativos, y con la oferta sugerida desde el Programa (Banco de Electivas de Profundización del campo de formación interdisciplinario hacia una ruralidad sostenible con equidad), desde el Componente Común de la Facultad de Educación (Banco de Electivas de Profundización del Campo Saber Pedagógico de la Facultad de Educación), desde otros programas ofertados en ciudad universitaria o en alguna de las Seccionales o Sedes regionales de la Universidad de Antioquia, o desde otras carreras en el

	nivel nacional e internacional, siempre y cuando tenga un número de créditos igual o superior a los del programa.
Lenguajes y comunicaciones	Programas educativos a través de medios digitales En diálogo con las problematizaciones identificadas en sus contextos territoriales, la realización de programas educativos a través de medios digitales contemplará una revisión crítica de proyectos elaborados previamente con el fin proyectar materiales de difusión y diálogo intercomunitario. Para ello, se recomienda la creación de blogs, audiovisuales y uso de aplicativos significativos para contextos rurales, que observen las diferencias según las edades. Identificar formas expresivas en diferentes lenguajes de la comunidad. La producción se dará en paralelo con el análisis de materiales periodísticos, observando la construcción de estereotipos y prejuicios a través de los medios y proponiendo estrategias de deconstruirlos. Los programas creados tendrán el enfoque educativo buscando el diálogo intercultural.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica VIII: Propuesta Creativa Comunitaria I La Práctica Pedagógica VIII se corresponde con la delimitación clara de la semilla para la siembra de la Propuesta Creativa Comunitaria: Métodos y pedagogías de aprendizaje y enseñanza territorial. Consulta sobre experiencias significativas en otras latitudes sobre temas de interés para el territorio que habito y mi comunidad. ¿Cómo enriquecen estas experiencias el avance de mi propia propuesta creativa con la comunidad? ¿Cómo socializo estas experiencias con mi comunidad? Diseño e implementación de una propuesta curricular relacionada con los ejes temáticos del Programa.

AÑO 5 – PREGUNTAS ORIENTADORAS ¿Cómo promover liderazgos educativos comprometidos con el territorio y la comunidad? ¿Qué interacciones locales, regionales, nacionales e internacionales debo considerar al liderar un proyecto con mi comunidad?	
SEMESTRE 9	
Línea de Profundización	Seminario de Profundización III En este espacio de formación se problematizan y profundizan tópicos teórico-prácticos, epistemológicos, y metodológicos relacionados con las líneas de profundización ofertadas en la respectiva cohorte: a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial b) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria c) Pedagogía en Educación Rural d) Pedagogía en Educación para la Paz
	Electiva de Profundización III Corresponde a un espacio de formación que el/la estudiante puede elegir después de completar un mínimo de 100 créditos aprobados, de acuerdo con sus trayectorias, necesidades e intereses formativos, y con la oferta sugerida desde el Programa (Banco de Electivas de Profundización del campo de formación interdisciplinario hacia una ruralidad sostenible con equidad), desde el Componente Común de la Facultad de Educación (Banco de Electivas de Profundización del Campo Saber Pedagógico de la Facultad de Educación), desde otros programas ofertados en ciudad universitaria o en alguna de las Seccionales o Sedes regionales de la Universidad de Antioquia, o desde otras carreras en el

	nivel nacional e internacional, siempre y cuando tenga un número de créditos igual o superior a los del programa.
Lenguajes y comunicaciones	Competencia en segunda lengua IV En este nivel, las actividades de interacción en la segunda lengua – en sus modalidades oral y escrita – servirán para poner en interacción las experiencias comunitarias locales sobre la naturaleza y el territorio, la gobernanza territorial y el liderazgo, el buen vivir y la salud comunitaria, los procesos educativos y de construcción de paz, entre otros, con otras experiencias regionales, nacionales e internacionales. Los ejercicios para desarrollar el dominio de la lectura y escucha, también contemplarán expresión oral y escrita en la segunda lengua. Para ello, se recomienda el trabajo con materiales artísticos y documentales, y dialogar con expresiones en lenguas nativas sobre las experiencias referenciadas. Esos ejercicios, podrán contemplar el desarrollo del dominio de la segunda lengua para describir acciones, relatar actividades en el pasado, hablar sobre actividades cotidianas, pedir información y formas de cortesía, así como identificar el mapa de variedades de la lengua.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica IX: Propuesta Creativa Comunitaria II Este momento en espiral se corresponde con el cuidado en sí de la siembra, es decir, con el desarrollo metodológico. Debe potenciar capacidades para la interacción deliberada con sujetos diversos, acción participativa para el logro de propósitos comunes. Resolución de problemas durante el camino, construcción de lugar ético-político del sujeto como productor de conocimiento. Diseño de metodologías, rutas, caminos, enfoques e instrumentos de siembra de acuerdo con la semilla. Herramientas para la construcción de memorias, registros, herencias. Herramientas diversas para escribir y registrar mi siembra. Aproximación y exploración de lenguajes diversos para contar. Estudio y acción de formas de interacción comunitaria: asamblea, talleres, rituales, recorridos, mingas, convites, conversación alrededor del fuego. Implementación de la Propuesta Creativa Comunitaria en el contexto de práctica. Evaluación permanente del proceso.
SEMESTRE 10	
Línea de Profundización	Seminario de Profundización IV En este espacio de formación se problematizan y profundizan tópicos teórico-prácticos, epistemológicos, y metodológicos relacionados con las líneas de profundización ofertadas en la respectiva cohorte: a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial b) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria c) Pedagogía en Educación Rural d) Pedagogía en Educación para la Paz
	Electiva de Profundización IV Corresponde a un espacio de formación que el/la estudiante puede elegir después de completar un mínimo de 100 créditos aprobados, de acuerdo con sus trayectorias, necesidades e intereses formativos, y con la oferta sugerida desde el Programa (Banco de Electivas de Profundización del campo de formación interdisciplinario hacia una ruralidad sostenible con equidad), desde el Componente Común de la Facultad de Educación (Banco de Electivas de Profundización del Campo Saber Pedagógico de la Facultad de Educación), desde otros programas ofertados en ciudad universitaria o en alguna de las Seccionales o Sedes regionales de la Universidad de Antioquia, o desde otras carreras en el

	nivel nacional e internacional, siempre y cuando tenga un número de créditos igual o superior a los del programa.
Lenguajes y comunicaciones	Competencia en segunda lengua V Este último nivel, las actividades de interacción en la segunda lengua – en sus modalidades oral y escrita – servirán para conocer y analizar otras experiencias de liderazgo educativo y buen vivir de otras comunidades, así como contar sobre la experiencia de liderazgo en las propias comunidades. Los ejercicios para desarrollar el dominio de la lectura y escucha, también contemplarán expresión oral y escrita en la segunda lengua, con el fin de desarrollar estrategias de investigación y lectura crítica en la segunda lengua. Para ello, se recomienda el trabajo con biografías cortas sobre líderes de comunidades rurales de Colombia y otros países, creación de materiales artísticos sobre formas de liderar, documentales y materiales del campo de la gobernanza y liderazgo. También dialogar con expresiones en lenguas nativas sobre las concepciones de liderazgo y buen vivir. Esos ejercicios, podrán contemplar el desarrollo del dominio de la segunda lengua para dar opiniones, presentar su posición/punto de vista, describir hechos, diferenciar entre hechos y apreciaciones, caracterizar espacios, cosas y personas, expresar suposiciones, narrar acciones en pasado, presente y futuro.
Investigación desde la diversidad cultural	Práctica Pedagógica X: Trabajo de Grado Este momento en espiral se corresponde con la “cosecha”. Algunos tópicos: ¿Qué me enseña, que me dice, como me habla la semilla? Herramientas para leer, interpretar, analizar información producida en el propio proceso de cuidado de la siembra. Estudio para el entretrejo de información. Herramientas para la producción de informes en lenguajes diversos con criterios éticos, de comunicabilidad y de pertinencia. Escritura de informe final. Aplicación de distintos modos de comunicación y socialización de resultados de la propuesta creativa comunitaria en distintos contextos: comunitarios, regionales, académicos, políticos. Herramientas para analizar el propio proceso de producción de conocimiento desde lo académico, comunitario, cultural. ¿Que se cosecha y que debe seguir en la siembra? Identificación de mayores logros y dificultades en el proceso de liderazgo y creatividad de la propuesta. Diseño y participación en Evento Socialización “Cosechas de la siembra”.

3.3.7. Estrategias de Flexibilización para el desarrollo del Programa⁴⁵

La política de flexibilización curricular en la Universidad de Antioquia consiste en la capacidad del propio currículo para incorporar, en forma oportuna, conocimientos y técnicas según la evolución de los campos del saber que lo fundan, con la capacidad para ofrecer diferentes alternativas de entrada y de salida al proceso formativo.

⁴⁵ En la elaboración de este apartado, se retoman, con adecuaciones, algunas características de flexibilidad que tienen los programas de la Facultad Nacional de Salud Pública y de la Facultad de Educación, y de manera especial, el de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, dado que sus planteamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos se armonizan curricularmente con los del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, y porque se aspira que una vez entre en funcionamiento éste, se puedan compartir espacios de formación en los territorios entre ambos programas.

La flexibilidad es un proceso que demanda cambios internos para fortalecer las relaciones con el medio externo y para generar escenarios y estrategias que le permitan al estudiante desarrollar su formación integral. Para ello, debe ser abordada desde lo curricular, pedagógico y la gestión del programa.

La flexibilidad dentro del programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, se concibe en coherencia con las reflexiones planteadas a nivel institucional, donde la flexibilidad en la educación superior se identifica con las nociones de adaptación, apertura y diversificación de las ofertas y los accesos, que implican reconocer la diversidad, eliminar las fronteras trazadas entre las funciones de docencia, investigación y extensión; promover formas diversas de acceso al conocimiento y la movilidad estudiantil, docente e investigativa; liberar trayectorias académicas para los estudiantes y mecanismos y oportunidades de ingreso y egreso; además de una flexibilidad territorial, con la reubicación del aprendizaje también para el espacio comunitario. La flexibilidad también es entendida como una característica esencial del currículo, la cual posibilita a maestros y estudiantes reconocer las apuestas pedagógicas y políticas del Programa, sus aciertos y desaciertos para ser reinventadas, recreadas en la medida en que los tiempos, las culturas, los territorios y los sujetos así lo requieran.

Entre las principales estrategias de flexibilidad del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz tenemos:

- **Proceso dialógico y participación activa de las comunidades en el diseño curricular del Programa**

La flexibilidad no es un contenido en sí mismo, sino *“una forma de relación... un principio relacional que alude a la experiencia del debilitamiento de los límites de una organización, clasificación o distribución o en una relación social”* (Díaz, 2007, p.59). En ese sentido, podemos afirmar que la mayor expresión de flexibilidad del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz ha sido el **proceso dialógico** Universidad de Antioquia y las Comunidades Rurales y la **participación activa** de éstas en la **co-construcción del diseño de la propuesta curricular del programa desde el 2010, a través de** diversos proyectos de extensión, investigación y docencia.

Tradicionalmente, el diseño de propuestas educativas –o currículos– ha sido un asunto de expertos o de un grupo de personas encargadas de hacer la tarea. Pocas veces, estas propuestas se han diseñado teniendo como punto de partida la participación de quienes van a ser las personas o comunidades beneficiarias; tampoco, se ha tenido en cuenta la lectura de sus contextos ni la consideración de sus necesidades e intereses. Las voces de las comunidades, sus narrativas, y sus conocimientos no han tenido un lugar central en la construcción o diseño de las propuestas curriculares y han estado marginados de este proceso.

Este Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz se construye desde experiencias previas en la Universidad de Antioquia⁴⁶ por transformar la forma tradicional y burocratizada de diseñar las

⁴⁶ Sierra, Zayda y Romero, Luz Angélica. (2002). “¿Investigar o construir nuevas realidades escolares? Reflexiones a propósito de un proceso formativo e investigativo con docentes”. Revista Colciencias: Colombia Ciencia & Tecnología, 20, 4: 19-32. Sierra, Zayda; Sinigui, Sabine y Henao, Alexandra. (2010). Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. Visão Global (Universidade do Oeste de Santa Catarina), v. 13. n. 1, jan./jun: 219-252. ISSN: 2179-4944. Disponible en:

propuestas educativas y construir colectivamente un currículo que sea contextualizado, significativo y relevante para sus participantes, no solo en sus contenidos y metodologías, sino también en las concepciones epistemológicas (construcción y re-creación de conocimiento) y ontológicas (mirada sobre la realidad). La participación y el conocimiento de la comunidad son fundamentales, pues nos informan la realidad que estamos co-construyendo y conociendo, y también nos sirven de guía para la interpretación de la misma (Chilisa, 2012).

Bajo esta perspectiva, podemos considerar la importancia y los beneficios que tiene la participación de las comunidades en el diseño de sus propuestas. **Dicha participación empodera a la comunidad, generando nuevas expresiones de acción, teoría e investigación** (Alsop & Otros, 2010). De igual forma, **permite que las y los estudiantes tengan mejores resultados en su aprendizaje y desarrollen una actitud más positiva hacia la investigación y la educación en general** (Bach & Weinzimme, 2011). Cuando se implementan prácticas curriculares participativas, la experiencia educativa se hace significativa y relevante (Cooper, 2011), no sólo para estudiantes y sus docentes sino para toda una comunidad (Freire, 2002). En suma, las comunidades que diseñan sus propios currículos no solo potencian la relevancia del contenido sino también de la pedagogía y de los procesos de socialización académica (Smith & MacGregor, 2009). Así, la elaboración de propuestas educativas será necesariamente una tarea integradora y contextualizada, en la que se hace visible la articulación educación, comunidad y territorio (Coll, 1999).

En este sentido, la participación y el liderazgo de los miembros de la comunidad son una estrategia indispensable para generar cambios en las políticas y en las prácticas educativas no solo de la comunidad (Warren, 2011), sino de los sistemas educativos que la enmarcan, pues las políticas educativas predominantes intentan desdibujar los contextos y borrar los orígenes, el conocimiento y las historias de estudiantes, docentes y otros miembros de las comunidades, proponiendo un currículo y unas prácticas que siguen perpetuando la discriminación y colonización existente, así como la validación de un conocimiento y de una única forma de (re)producirlo (Lander, 2000 y Castro-Gómez, 2000). Si los pueblos continúan creyendo en su legado y atesorándolo, entonces ni los siglos de ocupación y opresión lograrán destruirlos (Cram, Chilisa & Donna, 2013). Mediante la construcción colectiva de este Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz nos proponemos potenciar recursos culturales que tienen las comunidades y que las universidades aprendamos a trabajar en equipo con ellas para que la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y el diseño curricular sean cada vez más adecuados y pertinentes a sus contextos de vida (Pacheco, 2012; y Sierra & Fallon, 2013).

– Metodología de los encuentros formativos concentrados

Dadas las características geográficas en las que habitan las y los estudiantes y la necesidad de las comunidades participantes de que ellos no se desplacen a vivir a la ciudad, abandonando su familia

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/773/373>. Colectivo Pedagógico (2006-2010). Creación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Convenio entre la Organización Indígena de Antioquia y la Universidad de Antioquia. Disponible en: www.pedagogiamadretierra.org. Colectivo Pedagógico (2012). “Diploma en Gestión Territorial para pueblos indígenas y afrodescendientes”. Proyecto Bosques y Territorios del Pacífico Colombiano. Convenio entre la Universidad de Antioquia, Organizaciones Étnico Territoriales del Pacífico Colombiano, Semillas de Agua, WWF y Oxfam (con apoyo de la Unión Europea). 2010-2012.

y sus procesos culturales, a la vez que piensen y actúen en problemas reales de sus comunidades, la metodología de desarrollo del plan de estudio del Programa incluye: **encuentros locales** dentro de cada comunidad donde habitan las y los estudiantes; **encuentros zonales** (organización de zonas de encuentro por afinidad cultural y cercanía territorial); y **encuentros regionales**, en los cuales se favorece la interacción intercultural entre los colectivos participantes. Esta metodología favorece al mismo tiempo **contar con sabios y sabias, y líderes y lideresas mayores de las comunidades para apoyar los procesos de formación** de las y los estudiantes y disminuir la deserción del Programa por problemas de sostenibilidad económica en la ciudad. Así mismo posibilita la flexibilidad para la **utilización y creación de estrategias metodológicas articuladas a los territorios**.

– **Propuestas de Práctica Pedagógica desde los territorios**

Las propuestas planteadas por las y los estudiantes son co-creadas y desarrolladas desde y con las comunidades de las que hacen parte. Por tanto, los aspectos metodológicos son problematizados y pensados con sus comunidades. La investigación es concebida aquí como ejercicio de reflexión y acción colectiva al servicio de las potencialidades y necesidades de las localidades y los sujetos que participan de ellas. La flexibilidad aquí se enmarca en la **posibilidad de explorar desde problemas concretos de las comunidades y la creación de metodologías pertinentes a las problemáticas que emergen**.

– **Elección de una ruta formativa específica (línea de profundización)**

Las y los estudiantes, de acuerdo con las necesidades de sus comunidades, en diálogo con sus intereses y las capacidades (académicas y administrativas) de la Universidad, **a partir del séptimo semestre tienen la posibilidad de elegir una de las cuatro rutas o líneas de formación específica propuesta desde la creación del Programa en el eje formativo de profundización**, a saber: a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial; b) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria; c) Pedagogía en Educación Rural; y d) Pedagogía en Educación para la Paz. El eje formativo de profundización está compuesto por 8 espacios de formación: **4 Seminarios de Profundización**: I, II, III y IV (según la línea elegida), **y cuatro cursos electivos de profundización**. En total son 24 créditos, correspondiente al 14,12% del plan de estudios.

– **Selección de espacios de formación electivos**

Las y los estudiantes, una vez hayan aprobados 100 créditos de su plan de estudios, tienen la posibilidad de matricular dentro del eje formativo de profundización, **cuatro espacios de formación electivos, dentro o fuera de la Universidad (y sus sedes regionales)**, que consideren fortalecen sus saberes y prácticas como pedagogas y pedagogos de la Ruralidad y la Paz. El Programa cuenta con un **listado amplio de cursos electivos de profundización** (37 cursos del banco de electivas de profundización del campo de formación interdisciplinario hacia una ruralidad sostenible con equidad; y 44 cursos del Banco de Electivas de Profundización del Campo Saber Pedagógico de la Facultad de Educación), los cuales se ofrecerán atendiendo a las necesidades formativas de los estudiantes de las respectivas cohortes, y de acuerdo con la oferta académica del respectivo semestre en que se encuentre el o la estudiante. Además de los cursos ofrecidos en estos dos bancos de electivas, los y las estudiantes podrán acceder a otros cursos electivos que se ofrezcan desde otros programas de formación de la Universidad de Antioquia, no necesariamente del área de educación (medicina, ingeniería, artes, entre otros), siempre y cuando sean de tres o más créditos.

- **Equilibrio de créditos en los espacios de formación**

Excepto los cursos de segunda lengua, formación ciudadana, y los de Práctica Pedagógica (a partir del cuarto semestres), todos los espacios de formación tienen el mismo valor en créditos académicos (tres créditos), buscando un equilibrio entre ellos. Esto posibilita una imagen del plan de estudios donde los espacios de formación son considerados con el mismo nivel de importancia para la formación. Se contribuye con reducir una tensión clásica en los programas de jerarquías y disputas por la mayor relevancia o no. En el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz todos los espacios de formación son relevantes, donde cada hilo con su color e identidad contribuye al tejido colectivo.

- **Solicitud de Registro Único del Programa para cinco regiones y apertura anual de Cohortes**

Atendiendo los lineamientos del Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 del Ministerio de Educación Nacional, “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 –Único Reglamentario del Sector Educación”, se solicitará ante el MEN la aprobación de un Registro Único del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, para ser ofrecido en cinco regiones: Urabá, Bajo Cauca, Oriente, Suroeste y Medellín (para atender poblaciones rurales priorizadas de otras regiones del departamento o del país diferentes a las anteriormente referenciadas, (como es el caso de las comunidades chocoanas de Medio y Bajo Atrato, cuyo contexto territorial, sociocultural y ecosistémico es vecino de Antioquia).

Con esta estrategia de flexibilización del Programa, la Universidad de Antioquia busca fortalecer su presencia institucional en las regiones del departamento y el país, y mejorar las condiciones de accesibilidad a procesos de educación superior de pobladoras y pobladores de comunidades rurales que han sido afectadas por el conflicto armado, y que históricamente han estado social, económica, cultural y educativamente excluidas hasta de las más mínimas oportunidades a las que tienen derecho como miembros de esta sociedad.

Durante la vigencia del registro calificado, se hará **apertura anual de cohortes**, para garantizar el acceso al mayor número posible de pobladoras y pobladores rurales que aspiren a ingresar al Programa, y posibilitar igualmente, la permanencia y no deserción de los estudiantes matriculados que por alguna razón se retrasen o se vean obligados a suspender temporalmente sus estudios, dado que tendrían la oportunidad de retomar su proceso formativo con otras cohortes del mismo Programa, o en otra de las regiones donde haya cohortes vigentes.

3.4. Componentes Pedagógicos

3.4.1. Currículo basado en problemas socialmente relevantes

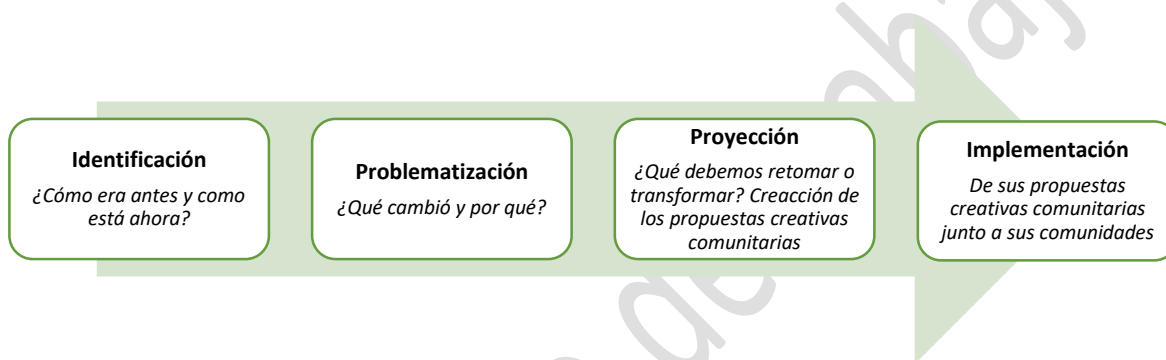
A partir de los diplomas realizados con poblaciones rurales⁴⁷, en diálogo y concertación entre organizaciones comunitarias y actores de universidades, fueron identificadas problemáticas relevantes a sus contextos, así como objetivos, temáticas y preguntas problematizadoras sobre los

⁴⁷ Ver sección de ANTECEDENTES.

contextos y el territorio. A través de estas preguntas se invita al conjunto de participantes (docentes y estudiantes) hacia la indagación transdisciplinaria, esencial para la comprensión de entornos socio-ecológicos, culturales, políticos y económicos complejos, con aquellos sectores sociales que vienen afrontando los impactos de una sociedad en conflicto entre sí y con el medio ambiente.

Inspirados en Freire, la Pedagogía Crítica y Creativa, y la Educación Popular, desde una perspectiva decolonial y de co-construcción de conocimiento, los encuentros concentrados incluyen una variedad de metodologías: presentaciones magistrales, debates, diálogos, talleres, experiencias artísticas, trabajos individuales y en equipo, plenarias, paneles, video foros, entre otros. A través de preguntas centrales orientadoras se van dinamizando y articulando los ejes temáticos:

Gráfico 11: Preguntas Problematicadoras



Estas preguntas apoyan a que los líderes y lideresas comunitarios participantes identifiquen problemáticas o situaciones a mejorar en su comunidad y planteen alternativas frente a ellas, a través del diseño de propuestas creativas comunitarias, que configuran el trabajo investigativo que será desarrollado por cada participante. Las propuestas creativas comunitarias configuran el espacio de enlace y tesitura de las discusiones de los diferentes espacios de formación, y a la vez la traducción de ellos a su territorio, desde una mirada colaborativa y de proyección.

La construcción de Planes de Vida Comunitarios nos invita a re-pensar la innovación en contextos rurales. La innovación fue inicialmente concebida a nivel internacional y nacional como un fenómeno puramente técnico, hacia resultados económicos y que las habilidades tecnológicas se ‘transformaran’ en rendimientos y ventajas competitivas (Inurritegui, 2007). Para Dulcire (2016), la innovación se ha propuesto desde modelos de arriba hacia abajo –como el modelo de la transferencia tecnológica impuesto a partir de los años 60’, que se traduce en una relación lineal y vertical del investigador hacia el campesino, con la “(inter)mediación” del extensionista–, y no como un proceso de co-construcción de respuestas alternativas. “La innovación debe entenderse como una construcción creativa colectiva, un proceso complejo, de múltiples componentes, y con aprendizajes mutuos” (p.1). Todavía, la innovación se mira como una cuestión principalmente tecnológica y desde la perspectiva de la estrategia de negocio. Para el Programa, en cambio, la innovación en el medio rural debe pensarse como un proceso interactivo colectivo, como una caminata creativa: “el proceso mejor adecuado que elaboran los actores para reflexionar y actuar a fin de mejorar (reforzar) su situación y/o resolver limitantes. No es lineal, pre-fijada, sino un proceso continuo, permanente, constructivista, de ida y vuelta permanente, entre actores. Retomando al poeta Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

3.4.2. La Práctica Pedagógica: Investigación desde la Diversidad Cultural para la Interacción y Co-creación de Conocimiento con Comunidades Rurales⁴⁸

En el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz la **Práctica Pedagógica** es concebida como **un espacio para la investigación desde la diversidad cultural, y para la interacción y co-creación de conocimiento con las comunidades rurales**, en tanto posibilita la articulación entre los problemas propios de cada campo de saber, con los procesos educativos comunitarios y escolares, desde un enfoque de análisis crítico y de construcción creativa de propuestas de prácticas, en diálogo permanente con líderes, lideresas, sabios, sabias, mujeres, jóvenes, niños y niñas, en un territorio. Desde este espacio de construcción se espera contribuir a la comprensión, revitalización y resignificación de la cultura en su diversidad e interculturalidad a través de la formación de pedagogos y pedagogos.

El campo de formación **“Investigación desde la diversidad cultural”** del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, se compone de 10 espacios de formación denominados **“Práctica Pedagógica”**, que están ubicados en el plan de estudios desde el primero hasta el último semestre académico con un total de 50 créditos, donde los futuros pedagogos y pedagogas de la Ruralidad y la Paz aprenden a investigar investigando, y desde los cuales se fortalece también la relación Universidad, organizaciones locales, comunitarias, regionales, administración pública, privada y mixta.

La práctica pedagógica del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz retoma postulados pedagógicos y didácticos de la educación comunitaria y la educación popular, prácticas características de los pueblos originarios (indígenas y afrodescendientes), así como de las comunidades campesinas, que favorecen el tejido de procesos, de intercambio y de interacción entre generaciones en un territorio en los cuales se da la re/creación y la producción de la cultura para el buen vivir/los vivires buenos en el presente y futuro. En este tejido, el sujeto en relación participa con su palabra, su acción, para lograr un propósito colectivo.

En este sentido, la educación comunitaria y la Educación Popular vitalizan un proceso formativo alrededor del diálogo estudiantes-comunidades a partir de sus mismas realidades, teniendo en cuenta sus métodos y dinámicas, así como el estudio y análisis de herramientas de otros grupos culturales, respondiendo a la necesidad de formar profesionales tejidos con las Pedagogías de la Ruralidad y la Paz, para que asuman su papel como agentes políticos de cambio conscientes de sus realidades históricas, orgullosos de su origen, sensibles y flexibles a otras culturas.

⁴⁸ En la elaboración de este apartado, se retoman con modificaciones, apartes de la propuesta de práctica pedagógica construida desde la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dado que sus planteamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos se armonizan curricularmente con los del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, y porque se aspira que una vez entre en funcionamiento éste, se puedan compartir espacios de formación en los territorios entre ambos programas. Este numeral también incorpora aportes de Alba Lucía Rojas Pimienta, profesora de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, de la Facultad de Educación.

Los referentes teóricos, metodológicos y didácticos que apoyan los espacios de formación en investigación y pedagogía de la Práctica Pedagógica del I al X, los hemos agrupado en tres categorías, para facilitar su estudio y análisis: (1) problemas, historias y desarrollos de la pedagogía y la investigación a través de los cuales se ha impuesto una visión colonial, occidental, eclesial, patriarcal y modernista, que ha deslegitimado e invisibilizado otros saberes y culturas; (2) perspectivas denominadas críticas, las cuales incluyen apuestas de transformación local y cuestionamientos a las relaciones de poder, propuestas por distintos movimientos sociales alrededor del mundo (ecológicos, étnicos, feministas, anti-racistas, de derechos humanos, entre otros); y (3) perspectivas y experiencias desde las mismas cosmovisiones ancestrales indígena, afrodescendiente y campesina, que han permitido la pervivencia de otras maneras de habitar el mundo y sus aportes al mundo de hoy.

En la perspectiva ancestral se parte de los conocimientos y prácticas que históricamente han sido sostenidos por los pueblos originarios, donde la tierra como madre se revitaliza, y la comunidad se asume como principio de realidad, casa dentro. Se estudia el aporte de experiencias de otros pueblos no para replicarlas, sino para aprender, tejer y contextualizar. Desde la investigación, o como se denomina desde el Programa—siembra—, se teje desde, para y con la Tierra como el centro, como maestra, como el corazón, como lo han hecho otros pueblos ancestrales del mundo, no para beneficio individual. Así entonces, no se quiere producir conocimiento para el sistema que atropella la tierra; el fin último de la creación pedagógica-investigativa es alimentar la vida en todas sus expresiones, restablecer circuitos vitales con la salud, con el agua, con los animales, entre los seres, con los buenos espíritus, con las lenguas ancestrales, con la tierra como madre.

En esta propuesta se considera que se aprende a investigar investigando, como se aprende a sembrar sembrando. Explorar juntamente con las y los participantes otras formas, rutas otras de producción de conocimiento no sistematizadas por la academia “occidental”, con las cuales se debe conversar para un acompañamiento y producción pertinente y creativo.

El espacio de formación Práctica Pedagógica se caracteriza por:

- Tener en cuenta la vivencia de espacios de ritualidad y el estudio de prácticas cotidianas lo cual abre caminos de reflexión y construcción cultural de conocimiento y experiencias necesarias para la educación de hoy en las comunidades.
- Aportar a la conformación de pedagogas y pedagogos líderes con corazón bueno para el buen vivir de todas y todos. Esta mirada informa todas las actividades, procesos, espacios que se realizan dentro del Programa, incluyendo la investigación o siembra.
- Generar capacidades para la producción de conocimiento, esto es, estimular el tejido con la pregunta como forma cotidiana de todo lo que se hace. Fomentar la pregunta desde la humildad de que hay algo que no se sabe, y disponer a aportar para transformar situaciones y crear nuevas posibilidades para las personas, las familias y las comunidades en sintonía con la Madre Tierra. Ampliar capacidades de leer contextos, resolución de problemas, ampliación del análisis, sistematización, inferencia, creatividad y de pensar.
- Reconocer que existen varias escuelas con diversidad de saberes en las comunidades, escuelas de medicina tradicional, escuelas agroecológicas, escuelas de artesanías, de artes, de historiadores y cantadoras, de gobierno, de género, entre otras. Por tanto, existen escuelas más allá de la escuela colonial o intercultural. Así mismo se apuesta porque esta última debe resignificarse para que ayude a las comunidades y las convoque para que se articulen a ella y

sus maestras/maestros y pedagogas/pedagogos como tejidos para el desarrollo local y comunitario.

- Problematicar la idea de una universidad y una educación monocultural, en donde se crea, difunde y transmite un solo conocimiento, reconociendo así el papel de las comunidades en la producción de conocimiento, en diálogo con realidades regionales y globales. Contemplar principios (acuerdos colectivos) como el silencio, escucha, tejido, observar, palabra dulce. Enfoques metodológicos como diálogo de saberes, investigación intercultural, perspectivas de género, de participación, perspectivas críticas y creativas de la historia, la pedagogía, las artes, la ciencia, aportes de los estudios sobre decolonialidad y ancestralidad, aprender desde el vientre, entre otras aproximaciones. La relación de formación comprende un ser sujeto, en relación con su familia (entorno inmediato), en relación con su comunidad cultural, y política y en relación con la tierra como madre.

El proceso de Práctica Pedagógica tiene como intención generar resultados y productos para la cultura, las comunidades y el estudiante. En estos se proponen resultados tangibles: objetos, sembrados, construcciones, exposición de fotografía o dibujos, calendarios, material didáctico, boletín, publicación, guiones, instrumentos, material audiovisual, acuerdos comunitarios escritos, instrumentos, libros, artículos, entre otros; e intangibles: transformación de actitudes, prácticas, resignificaciones, producción de experiencias diversas, herramientas de pensamiento, de análisis, fortalecer y revitalizar el lenguajes oral, corporal, intuitivo. Los resultados se van profundizando y acompañando a través del avance de los semestres. Las siembras de las y los estudiantes de la Pedagogía en Ruralidad y Paz portan la identidad del Programa al que pertenecen, esto es, demostrar coherencia con su enfoque político-académico, con las preguntas trabajadas en el plan de estudios y con los principios pedagógicos del Programa.

Ruta de Acompañamiento de la Práctica Pedagógica del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

- ✓ El acompañamiento pedagógico se propone desde la acción, desde lo práctico y lo cotidiano. Pensar de forma dinámica y rizomática el acompañamiento no permite hegemonizar una sola forma de acompañar. Así, se hace necesario escuchar y ayudar a tejer con otras concepciones y experiencias. Desde lo pedagógico es importante tener presente lo propio, sin desestimar la riqueza de la articulación.
- ✓ Pensar la Práctica Pedagógica como siembra y como proceso, cuidando que se haga proceso de conectar, tejer, ayudar a establecer ritmo. No hay semillas sin proceso, no hay cosechas sin proceso, eso es lo que se hace y se organiza pedagógicamente. Esto implica hacer lectura minuciosa de cada grupo de prácticas.
- ✓ El marco de referencia teórica, política y pedagógica inicial debe ser las producciones investigativas y académicas que se vayan generando desde el mismo Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, y de las tesis de maestría y doctorado de estudiantes, profesores e investigadores de los grupos de investigación que apoyan académicamente el Programa.
- ✓ Este proceso de prácticas propende un sujeto con capacidades y habilidades para: a) Diseñar y desarrollar (hacer) proyectos-siembras educativos y comunitarios desde el enfoque de Pedagogía en Ruralidad y Paz; b) competencias pedagógicas (formar) para que el estudiante acompañe procesos de formación e investigación desde el enfoque Pedagogía en Ruralidad y Paz.

Paz y; c) competencias para que el estudiante sea lector crítico pensante y usuario consciente (evaluar) de programas y proyectos de sus comunidades, organizaciones y de otros contextos.

Prácticas Pedagógicas de Contextualización: “Tejiendo Comunidad” y “Siembra” (Primer Ciclo)

“Tejiendo Comunidad”

El semestre I y II de la Práctica Pedagógica se denomina “tejiendo comunidad”, en tanto su esfuerzo está centrado en indagar desde las historias de origen individuales y comunitarias, por la situación actual de los territorios y las comunidades de los estudiantes, tratando de reconocer y valorar su bienestar y el papel que cada uno de ellos está llamado a cumplir en la vida de su territorio y de su comunidad. En la **Práctica Pedagógica I**, se profundiza sobre el **conocimiento, la creatividad y la espiritualidad de la comunidad**; y en la **Práctica Pedagógica II**, se abordan reflexiones en torno la **pedagogía y ética en el trabajo con la comunidad**. De allí que en estos dos primeros espacios formativos se hace importante implementar diversas estrategias pedagógicas que favorezcan el reencuentro entre las historias de vida de los estudiantes con las historias de origen de sus respectivas comunidades, desde rituales y ceremonias ancestrales y comunitarias. En estos rituales se reconocen y posibilitan formas otras de enseñar, aprender, sentir, observar y escuchar a la tierra y formas otras de producir conocimiento. Desde una perspectiva metodológica implica la vinculación de herramientas para relacionarse, construir el respeto y la confianza necesaria para caminar. Así mismo, favorecer la conexión profunda entre razón, corazón, vientre. Algunas preguntas y tópicos claves que se abordarán en los espacios formativos de las Prácticas Pedagógicas I y II: ¿Qué entender por comunidad hoy? ¿Cuáles son las tensiones y oportunidades de la organización comunitaria? ¿Cuál es la historia de conformación de la comunidad? ¿De qué tipos de comunidad es posible hablar hoy? ¿Cómo es la relación comunidad-educación-escuela?

“Siembra” (Primer Ciclo)

A partir del semestre III y hasta el semestre VI, la Práctica Pedagógica se denomina a través de la metáfora de **“La siembra”** (Primer Ciclo), dado que el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz propende por la resignificación de la relación de estudiantes y docentes con la tierra. La siembra del cultivo da origen para algunos pueblos originarios y campesinos a la noción de cultura. A través de la siembra, la tierra enseña y sana. Con el sentido metafórico de la siembra se espera facilitar una articulación entre sueño, pensamiento y práctica. La metáfora es entendida aquí como un cuento, una narración donde se visibilizan momentos de un proceso. En la siembra se organizan cuatro pasos, o momentos. Cada momento es a la vez entendido como una espiral en sí mismo, el cual puede contener o tocarse con partes de otro momento, sin perder el foco o identidad propia del momento. Los pasos son: preparar el terreno, seleccionar la semilla, cuidar la semilla y cosechar.

Primer Momento de la Siembra: “Preparar el terreno”

Este momento en espiral se corresponde con **prepararse para la siembra**, y en el Plan de Estudios, con la **“Práctica Pedagógica III: Pedagogía e Investigación desde la diversidad cultural”**. Debe generar capacidades para argumentar la decisión de la semilla a partir de una revisión del tema; capacidad de leer y analizar procesos de investigación de otros contextos; y herramientas para indagar, organizar, analizar y socializar información. Algunas preguntas y tópicos claves que se abordarán en este momento: Indagación y análisis sobre la importancia del conocimiento en las

culturas. ¿Cómo conocen otros pueblos campesinos, indígenas y afrodescendientes? ¿Cómo me enseñaron y cómo aprendí en la familia, la escuela, la comunidad? Pedagogías ancestrales, coloniales/autoritarias, de resistencia, críticas, feministas, anti-racistas, creativas, otras... ¿Cómo enseñamos y aprendemos desde estas distintas pedagogías? ¿En qué se parecen o difieren? ¿Cómo varía la construcción de conocimiento de acuerdo a cada perspectiva pedagógica? ¿Qué nuevas pedagogías debemos crear hacia una ruralidad justa y equitativa, que reconozca la diversidad biocultural?

Segundo Momento de la Siembra: “Seleccionar la Semilla”

Este momento en espiral se corresponde con la **organización clara, pertinente, delimitada, viable de la semilla para la siembra**, y en el Plan de Estudios, con la **“Práctica Pedagógica IV: Creatividad desde una perspectiva sociocultural”**. Aquí se potencian capacidades para la gestión y presentación en formato mixto de la semilla organizada, clara y concertada. Herramientas para la toma de decisiones para procesos de siembra y mecanismos de monitoreo a procesos similares. Algunas preguntas y tópicos para la formación en este momento son: El pedagogo/a como productor/a de conocimiento. Herramientas para la Selección, delimitación de la semilla. Lugar, participantes, tiempos, alcances. Herramientas para la configuración y toma de decisiones ¿Qué semilla voy a sembrar? Herramientas para la participación comunitaria. Analizar la semilla desde diversas miradas: mayores, desde las mujeres, desde los niños/as, desde lo espiritual. Analizar la semilla desde la relación educativa, pedagógica. ¿Qué voy a sembrar y conexión con el Plan de Vida o aspiraciones comunitarias? Pertinencia –sentido de la semilla en relación con el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, en relación con la cultura. Viabilidad de la semilla a partir de analizar el contexto, los tiempos, los requerimientos para que esa semilla de frutos. La creatividad como catalizador del desarrollo comunitario: pedagogías críticas, creativas, imaginativas y otras, que estimulan la creatividad para un desarrollo endógeno justo e incluyente. Cultura y creatividad. Saberes ancestrales y sabiduría creativa de las mujeres.

Tercer Momento de la Siembra: “cuidar la semilla”

Este momento en espiral se corresponde con el **desarrollo metodológico, el cuidado en sí de la siembra**, y en el Plan de Estudios, con la **“Práctica Pedagógica V: Investigación Acción Participativa y Educación Comunitaria”**. Debe potenciar capacidades para la interacción deliberada con sujetos diversos, acción participativa para el logro de propósitos comunes. Resolución de problemas durante el camino, construcción de lugar ético-político del sujeto como productor de conocimiento; análisis crítico en clave metodológica de programas y proyectos. Algunas preguntas y tópicos para la formación en este momento son: ¿Qué necesito para que mi semilla pueda nacer bien, sana y bonita? Construcción del paso a paso, con participantes. Historia de la IAP y su relación con la Educación Popular y Comunitaria, para transformar relaciones de explotación e inequidad. Aspectos y etapas a considerar en un proyecto de IAP con la comunidad: QUÉ asuntos o temas de interés a profundizar o indagar. POR QUÉ hacerlo. PARA QUÉ (qué esperamos hacia el futuro). CON QUIÉNES hacerlo (otros líderes, mujeres, niñas y niños, jóvenes, personas mayores, sabedoras y sabedores, funcionarios, educadores...). CÓMO hacerlo. CUÁNDO (etapas). CON QUÉ (presupuesto). Estudio y acción de formas de interacción comunitaria: asamblea, talleres, rituales, recorridos, mingas, convites, conversación alrededor del fuego.

Cuarto Momento de la Siembra: “cosechar”

Este momento espiral se corresponde con **analizar y organizar el camino caminado**, y en el Plan de Estudios, con la **“Práctica Pedagógica VI: Procesos de Innovación y Creación en la Ruralidad”**. Debe potenciar capacidades para realizar lecturas del proceso propio en clave de aprendizajes, dificultades a mejorar. Desde el Programa, se considera importante trabajar en esta práctica la innovación en el medio rural como un proceso interactivo colectivo, como una caminata creativa: “el proceso mejor adecuado que elaboran los actores para reflexionar y actuar a fin de mejorar (reforzar) su situación y/o resolver limitantes. No es lineal, pre-fijada, sino un proceso continuo, permanente, constructivista, de ida y vuelta permanente, entre actores (Dulcire, 2016). Retomando al poeta Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Desde este espacio de práctica pedagógica, se buscará que los estudiantes construyan colectivamente con sus respectivas comunidades y desde sus potencialidades, propuestas creativas de innovación social, productivas, culturales o educativas que contribuyan a resolver problemáticas sentidas en sus contextos. Algunas preguntas y tópicos para la formación en este momento son: ¿Qué me enseña, que me dice, como me habla la semilla? Herramientas para leer, interpretar, analizar información producida en el propio proceso de cuidado de la siembra. Herramientas para analizar el propio proceso de producción de conocimiento desde lo académico, comunitario, cultural. ¿Que se cosecha y que debe seguir en la siembra?

- **Prácticas Pedagógicas de Profundización: “Siembra” (Segundo Ciclo) y “Cosecha”**

Así como se aprende a investigar investigando, se hace un sembrador a medida que realiza varios ciclos de siembra, el primer ciclo de siembra fue de aproximación, contextualización y exploración de herramientas; este segundo ciclo es de profundización, apropiación de herramientas y construcción de lugar como pedagogas y pedagogos sembradores. El segundo ciclo de siembra es el conducente a grado: comienza en el semestre VII y termina en el semestre X.

Primer Momento del Segundo Ciclo: Preparar la tierra

Este momento en espiral se corresponde con **prepararse para la siembra**, y en el Plan de Estudios, con la **“Práctica Pedagógica VII: Didácticas, Saberes y Evaluación”**. Debe generar capacidades para enseñar, formar y evaluar los procesos relacionados con la semilla; leer y analizar procesos de investigación de otros contextos; y herramientas para indagar, organizar, analizar y socializar información como Pedagogas y Pedagogos de la Ruralidad y la Paz. Todos los futuros pedagogos(as) de la ruralidad y la paz necesitan **investigar en el campo de la didáctica**, bien sea general, específica o especial, para cualificar los procesos formativos que orienta con sus comunidades, buscando que aprendan de la mejor manera para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa para todos. **En términos generales**, la didáctica es aquel campo del saber educativo que se ocupa de la acción pedagógica y de la comunicación de los saberes, atendiendo a teorías de la enseñanza y de los aprendizajes, a estrategias didácticas, a estilos de enseñanza, a formas de evaluación de los aprendizajes. En términos **específicos**, la didáctica es aquel campo del saber educativo que se ocupa de los procesos de enseñanza y de aprendizajes de los saberes científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos. En términos **especiales**, la didáctica es aquel campo del saber educativo que se ocupa de un nivel de la educación y/o una edad evolutiva de los seres humanos, y/o un tipo de institución, y/o características de los sujetos.

Segundo Momento del segundo ciclo de la Siembra: “Seleccionar la Semilla”:

Este momento en espiral se corresponde con la **delimitación clara de la semilla para la siembra de la Propuesta Creativa**, y en el Plan de Estudios, con la **Práctica Pedagógica VIII: Métodos y pedagogías de aprendizaje y enseñanza territorial**. Consulta sobre experiencias significativas en otras latitudes sobre temas de interés para el territorio que habito y mi comunidad. ¿Cómo enriquecen estas experiencias el avance de mi propia propuesta creativa con la comunidad? ¿Cómo socializo estas experiencias con mi comunidad? Diseño e implementación de una propuesta curricular relacionada con los ejes temáticos del Programa. Potencia capacidades para la gestión y presentación en formato mixto de la semilla organizada, clara y concertada. Herramientas para la toma de decisiones para procesos de siembra y mecanismos de monitoreo a procesos similares. Metodologías para realizar estados de arte. Revisión de diagnósticos comunitarios. Estudio de planes de desarrollo municipales, departamentales, nacionales. El maestro/a como productor de conocimiento. Presentación de pedagogos/as y sabios que han aportado al conocimiento y la educación. ¿Qué semilla voy a sembrar? Pertinencia ética de la semilla. Analizar la semilla desde diversas miradas: mayores, desde las mujeres, desde los niños/as, desde lo espiritual. Analizar la semilla desde la relación educativa, pedagógica.

Tercer Momento del segundo ciclo de la Siembra: “Cuidar la semilla”

Este momento en espiral se corresponde con el **cuidado en sí de la siembra**, es decir, con el desarrollo metodológico, y en el Plan de Estudios, con la **Práctica Pedagógica IX**. Debe potenciar capacidades para la interacción deliberada con sujetos diversos, acción participativa para el logro de propósitos comunes. Resolución de problemas durante el camino, construcción de lugar ético-político del sujeto como productor de conocimiento. Diseño de metodologías, rutas, caminos, enfoques e instrumentos de siembra de acuerdo con la semilla. Herramientas para la construcción de memorias, registros, herencias. Herramientas diversas para escribir y registrar mi siembra. Aproximación y exploración de lenguajes diversos para contar. Estudio y acción de formas de interacción comunitaria: asamblea, talleres, rituales, recorridos, mingas, convites, conversación alrededor del fuego. Implementación de la Propuesta Creativa Comunitaria en el contexto de práctica. Evaluación permanente del proceso.

Cuarto Momento del segundo ciclo de la Siembra: “Cosechar”

Este momento en espiral se corresponde con la “cosecha”, y en el Plan de Estudios, con la **Práctica Pedagógica X: Trabajo de Grado**. Algunos tópicos: ¿Qué me enseña, que me dice, como me habla la semilla? Herramientas para leer, interpretar, analizar información producida en el propio proceso de cuidado de la siembra. Estudio para el entretejido de información. Herramientas para la producción de informes en lenguajes diversos con criterios éticos, de comunicabilidad y de pertinencia. Escritura de informe final. Aplicación de distintos modos de comunicación y socialización de resultados de la propuesta creativa comunitaria en distintos contextos: comunitarios, regionales, académicos, políticos. Herramientas para analizar el propio proceso de producción de conocimiento desde lo académico, comunitario, cultural. ¿Que se cosecha y que debe seguir en la siembra? Identificación de mayores logros y dificultades en el proceso de liderazgo y creatividad de la propuesta. Diseño y participación en Evento Socialización “Cosechas de la siembra”.

3.4.3. Transdisciplinariedad

La **transdisciplinariedad** se entiende como un proceso integrador entre la investigación y la formación que va más allá del conocimiento disciplinario formal pues abre espacio a diversos actores en el proceso de desarrollo de la investigación, no solo a escolares de diferentes disciplinas sino también a investigadores locales dentro de los movimientos sociales, las organizaciones comunitarias, los pueblos indígenas y las comunidades campesinas. A su vez, la co-creación de conocimiento busca propiciar el diálogo entre el sector académico y organizaciones de base comunitaria, con fin de democratizar la investigación y el conocimiento para romper asimetrías y aprender mutuamente de manera (auto) crítica (Haverkort et al, 2013).

3.4.4. Metodologías y Estrategias Didácticas

Los procesos formativos se construyen desde **metodologías colaborativas y solidarias**. Con Cárdenas (2015: 8-12) coincidimos que el hecho que distingue y define a grupos como los indígenas, afrodescendientes y campesinos es la **perspectiva relacional (no individual)**. En esta perspectiva relacional, se accionan los valores de sus sociedades y culturas. Fals Borda (2007: p. 25-28) nos invita a reconocer valores fundantes que estos grupos han preservado, entre ellos: la **solidaridad** como valor presente en la cosmogonía de los grupos indígenas o el siempre ofrecer; la **reciprocidad** o el siempre devolver; la **no acumulación** o el siempre distribuir, y el extraer recursos de la naturaleza sin excederse. La **libertad** como valor emancipador de los afrodescendientes, la **ayuda mutua** y la **capacidad de recrear e inventar la resistencia**. La **autonomía** como valor característico de los campesinos colonos. Muchos de ellos buscaron huir de las violencias y las guerras civiles, hicieron autogobierno en los territorios donde se asentaron (piedemontes andinos) y formaron, en diversos casos, economías sostenibles.

Desde este marco, en el proceso formativo se tendrán en cuenta **metodologías participativas de construcción de conocimiento** que distintos movimientos sociales: étnicos, feministas, anti-racistas, ecologistas, en defensa de los derechos humanos, por el desarrollo endógeno, de Investigación Acción Participativa, entre otros, han venido impulsando en las últimas décadas (ver Denzin y Lincoln, 2012; Fals Borda, 1985, 2004, 2007; Santos 2012; Suárez & Hernández, 2008).

Desde los diferentes espacios de formación del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se construyen e implementan diversidad de estrategias pedagógicas y didácticas que buscan dinamizar procesos formativos en el ser, pensar y hacer de los estudiantes, vinculando los objetos de estudios que se quieren problematizar y las prácticas sociales y saberes culturales de las mismas comunidades. Algunas de estas estrategias son:

- **Autobiografía.** Consiste en un ejercicio de reflexión personal (en diálogo con la familia y la comunidad) que posibilita tanto al estudiante como a los profesores reconstruir y comprender las formas en que constituyen como pedagogas y pedagogos de la Ruralidad y la Paz, desde preguntas tales como: ¿De dónde vengo? ¿Cómo fue mi historia en el vientre de mi madre? ¿Qué sé de nuestra estancia en el vientre? ¿Qué historias nos han contado desde que fuimos concebidos? Este ejercicio de reconocer la historia de origen propia y la posibilidad de seguirla

construyendo a lo largo del proceso formativo permite el encuentro de caminos y rutas en los cuales el estudiante puede actuar para proteger y sanar la tierra, a sí mismo y a su comunidad.

- **Historias de origen de los pueblos.** Hacen referencia a las cosmovisiones, cosmogonías e historias vivas de cada pueblo que hace parte del Programa. Estas historias de origen son recreadas a partir del diálogo con sabios y sabedoras de las comunidades y posibilitan tejer los planes de vida comunitarios.
- **Cartografías Sociales.** Posibilitan ubicar los tiempos y los espacios que habitan los estudiantes y sus comunidades en una relación de interdependencia tierra y cosmos. Las cartografías son construidas por los estudiantes en diálogo con los sabios, sabedoras, líderes y lideresas de las comunidades desde las cuales se reconfigura la relación identidad-territorio. Los conocimientos que emergen de esta construcción posibilitan identificar necesidades, tensiones, desafíos en torno a las prácticas que caracterizan las comunidades en su relación con la Madre Tierra y con sus Territorios.
- **Círculos de la palabra.** Es una práctica tradicional de los pueblos ancestrales en la cual se transmiten de forma oral la cosmovisión, la cosmogonía y la espiritualidad de determinadas culturas que permiten una comprensión de una práctica o un fenómeno a ser analizado. Estos círculos son acompañados con el fuego, con instrumentos musicales y con el bastón de la palabra en los diferentes encuentros formativos. De acuerdo con Chilisa (2012) los círculos de la palabra se producen toda vez que (...) simbolizan el hablar, el intercambio de ideas, el respeto por las ideas de los demás, la convivencia, la compasión y el amor continuo e interminable por el otro (p. 213). Las temáticas de los círculos de la palabra son definidos de acuerdo con necesidades e intereses identificados entre profesores y estudiantes. Cada uno de los círculos podrá desarrollarse en espacios de universidad y/o en espacios de comunidad.
- **Intercambio de experiencias.** El reconocimiento de diversas experiencias en el campo educativo permite a las y los estudiantes del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz conocer formas en que diferentes pueblos vienen leyendo sus territorios, sus contextos y tomando acciones que les permita transformar sus realidades. Esos acercamientos a las experiencias desde la visita misma a las comunidades, o desde diversas escrituras como los videos, las narrativas, la imagen le permiten a las pedagogas y pedagogos problematizar y resignificar sus contextos.
- **Rituales, celebraciones y fiestas.** Los rituales son vividos y aprendidos como formas de conexión con la tierra y entre las personas se tornan claves pues permiten movilizar pensamiento y generar a través de la danza y la oralidad, ambientes propicios para que se dé el aprendizaje. Existen rituales para la protección, la sanación y la armonización, siendo estos últimos los más utilizados como estrategia educativa en el Programa. Los rituales y ceremonias son orientados por personas conocedoras de estas tradiciones, entre ellas las abuelas y los abuelos de las diferentes culturas que acompañan el programa.
- **Cultivo de alimentos y plantas.** Promueve la relación directa con la tierra. Implica por parte de los estudiantes el reconocimiento desde el diálogo inter e intra cultural de procesos para el cultivo y producción de alimentos en armonía con prácticas de conservación milenarias. Se propone en esta estrategia la pasantía de estudiantes de un territorio a otro para identificar los

terrenos, compartir sus saberes y semillas en el cultivo y producción de buenas prácticas de sanación y alimentación.

- **Canasto intercultural.** El canasto de saberes y juegos interculturales ha sido una de las estrategias para reunir y difundir juegos y elementos que aporten al conocimiento de las diversas culturas del mundo, entre ellos, conocimientos matemáticos.
- **Presentaciones y exposiciones en lenguajes mixtos (oral, corporal, grafico-plástico, visual, entre otros más).** Realizadas por las pedagogas y pedagogos en formación, así como por los profesores orientadores de los espacios de formación. Estas exposiciones permiten profundizar aspectos del plan de estudio del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz.
- **Lecturas y análisis de material documental:** el programa plantea diversas escrituras para que sean leídas y analizadas por los estudiantes, tales como: pinturas, danzas, textos escritos en artículos, libros y tejidos. Esta lectura debe posibilitar no sólo comprender lo que allí se dice en el marco de unos tiempos y contextos históricos y sociales sino también dialogar y recrear estos textos de acuerdo con las necesidades e intereses de las culturas, comunidades y lugares que habitan los estudiantes.
- **Salidas de Campo y Recorridos Pedagógicos.** Se proponen como salidas a espacios de ciudad o de campo rural que posibilitan tener otras comprensiones de las prácticas educativas en interacción desde los lugares y contextos en las que ellas se desarrollan.
- **Conversaciones con invitados.** Se trata de un espacio que posibilita el diálogo con personas de diversas trayectorias, experiencias y contextos (locales, nacionales e internacionales), que permiten comprender y complejizar los problemas de formación que se analizan en cada uno de los semestres.
- **Taller pedagógico:** se proponen como estrategias para interactuar y ampliar los saberes y prácticas aprendidas y reconstruidas en diálogo intercultural. Facilita el intercambio de roles y la representación práctica de productos tangibles.
- **Juego dramático:** concebido como una representación teatral que permite dar cuenta de las vivencias de los estudiantes, del modo como representan sus mundos y el de las comunidades. Al mismo tiempo, permite visualizar alternativas posibles a las situaciones no deseadas y que fueron identificadas. En este sentido el juego dramático, es posibilitador de experiencias y movilizador de conocimiento.

3.4.5. Incorporación de las TIC en los procesos formativos

La reflexión sobre las TIC se torna fundamental para el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, en la perspectiva de cómo estos medios pueden ser utilizados para fortalecer los procesos de construcción de tejido social comunitario; del cuidado del territorio y del medio ambiente; para el buen vivir de las comunidades; para favorecer el acceso al conocimiento y a la cultura en equidad a todas las poblaciones rurales; y para la construcción de paz territorial.

El estudio, el uso y la creación de tecnologías de la información y la comunicación se consideran como aspectos transversales a la propuesta pedagógica y política del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz. La formación de pedagogas y pedagogos exige hoy una lectura crítica y creativa de las nuevas tecnologías, de los conocimientos que se movilizan con ella, de las nuevas formas de pensar y hacerse humano. Para ello, se proponen entre otras, las siguientes mediaciones:

- Análisis actual de los usos y las consecuencias de las tecnologías de la comunicación y la información en las comunidades de las que se hacen parte los estudiantes. Esto permitirá comprender las relaciones que las comunidades vienen tejiendo con: la radio, los computadores, los celulares, la Tablet y las transformaciones que vienen ocasionando, que favorecen o no el cuidado de los Territorios.
- Reconocimiento y visibilización de tecnologías de la comunicación y la información propias de las comunidades y que favorecen el cuidado y la protección de la Madre Tierra y los Territorios.
- Diálogos interculturales en torno a propuestas pedagógicas construidas considerando las tecnologías de la información y la comunicación que favorecen el cuidado y la protección de la Madre Tierra y los Territorios.
- Generar propuestas pedagógicas en las comunidades que favorecen el uso y el análisis crítico y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación para el cuidado y protección de la Madre Tierra y los Territorios.

3.5. Componentes de Interacción

3.5.1. Interdisciplinariedad

La Universidad de Antioquia en su Estatuto General, Capítulo III, Artículo 13, considera la interdisciplinariedad como un principio fundamental de sus funciones misionales:

Las actividades académicas de investigación, de docencia y de extensión abordan problemas prácticos o teóricos en una perspectiva interdisciplinaria que propicia la aprehensión de la complejidad de los objetos, fenómenos o procesos, de sus relaciones e interacciones internas y externas, y promueve, desde cada disciplina o profesión, la cooperación y el desarrollo recíprocos en la búsqueda del conocimiento y en su aplicación sobre el mundo.

Desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, la interdisciplinariedad ha estado y está siempre presente como reto y condición, inicialmente en el diseño curricular del Programa, y, posteriormente, en su puesta en marcha, a través del diálogo de saberes y la construcción colectiva de conocimiento como un asunto colegiado que convoca a diferentes actores, con diferentes saberes y prácticas, tanto a nivel institucional como social y comunitario, para avanzar en la comprensión y transformación de la complejidad del mundo rural y la construcción de paz territorial en nuestro país.

Es así como se ha ido configurando un tejido de interrelaciones y voluntades en torno a este propósito común, lo cual ha posibilitado la unidad de acción entre diferentes unidades académico-administrativas de la Universidad de Antioquia, tales como la Facultad de Educación, la Facultad Nacional de Salud Pública, la Facultad de Ciencias Agrarias, la Facultad de Ciencias Sociales y

Humanas, la Facultad de Derecho, y la Unidad Especial de Paz, entre otros; con distintas organizaciones sociales, comunitarias y ONGs de larga trayectoria y experiencia de trabajo con comunidades rurales, tales como la Corporación de Estudios Educativos, Investigativos y Ambientales (CEAM), el Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral de Atrato (COCAMACIA), WWF Colombia, el Coordinador Nacional Agrario (CNA), la Asociación Campesina de Antioquia (ACA), la Asociación de Mujeres Organizadas de Yolombó (AMOY), CETIM, y Planeta Paz, entre otros, con la intención de incidir positivamente desde la formación y cualificación de pobladoras y pobladores rurales, en los procesos de transformación de los territorios y comunidades que históricamente han estado excluidos y afectados por la violencia.

3.5.2. Movilidad Académica local, nacional e internacional

La movilidad académica de estudiantes y profesores es una práctica importante para la Universidad de Antioquia, en tanto permite la cualificación de los procesos de formación, la relación con otras instituciones del sector educativo y el reconocimiento y valoración de otros escenarios y contextos. Como estrategia de flexibilización del programa, los estudiantes cuentan con la posibilidad de realizar intercambios académicos y pasantías de investigación homologables con espacios de formación de su plan de estudios. Otra modalidad es la participación en eventos académicos nacionales e internacionales con el auspicio financiero y/o logístico de distintas dependencias académico-administrativas, según corresponda.

La Universidad estimula la movilidad académica de estudiantes y profesores, a través de:

- La Dirección de Relaciones Internacionales presta apoyo a la movilidad internacional de estudiantes de pregrado previa evaluación y de acuerdo a criterios aprobados por el Comité de Relaciones Internacionales se define el monto asignado para: Intercambio académico, curso de corta duración, ponencia en evento académico y/o científico, pasantía de investigación, rotación médica y doble titulación.
- La Vicerrectoría de Docencia cofinancia a través del Fondo Patrimonial para el Desarrollo de la Docencia, actividades internacionales de la comunidad académica (profesores vinculados y ocasionales) relacionadas con: capacitación profesoral, pasantías, defensa de tesis doctorales y ponencias en eventos nacionales e internacionales como seminarios, congresos y conferencias. Este Fondo, reglamentado por la Resolución Rectoral 8633 de 1997 tiene como objetivo cofinanciar la capacitación docente. En esta norma se indican las formas como se podrá cumplir dicha capacitación y los conceptos o rubros que podrán cofinanciarse y se asigna al Comité de Desarrollo del Personal Docente las funciones de estudio, decisión y control sobre las solicitudes de apoyo económico que se presenten a este fondo.
- La Vicerrectoría de Investigación en asocio con la Dirección de Relaciones Internacionales administran el Fondo de Internacionalización de la Investigación bajo tres modalidades: contrapartida internacional, misiones en el exterior y acogida de posdoctorantes extranjeros. Los beneficiarios son investigadores y gestores de investigación y se les presta apoyo para la organización de eventos nacionales e internacionales, pasajes e internacionalización de la investigación.
- La Vicerrectoría Administrativa se sirve del recurso de las “millas” para prestar beneficio a una población específica, particularmente a estudiantes de pregrado de mejor desempeño dentro

de las facultades, además, a docentes y empleados, que deseen realizar pasantías del orden nacional e internacional, encaminadas a representar la Universidad de Antioquia en eventos exclusivamente académicos que enriquezcan su actividad académica y/o laboral.

- La Dirección de Posgrados apoya el fortalecimiento de los programas de posgrado por medio de la cofinanciación de actividades nacionales e internacionales a profesores y estudiantes de posgrado, en la modalidad de tiquetes y manutención.
- Algunas unidades académicas disponen de presupuesto para el apoyo de actividades de movilidad internacional de estudiantes y profesores.

Los estudiantes del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz podrán acceder a los espacios de formación ofertados por la universidad como se establece en el Reglamento Estudiantil en los siguientes artículos:

ARTÍCULO 156. Cursos opcionales. El estudiante podrá solicitar, sin sobrepasar el máximo número de ULAS estipuladas en este reglamento para cada semestre académico, uno o dos cursos que no figuren en el programa en el cual aparece matriculado, con el fin de buscar una complementación a su formación personal.

ARTÍCULO 157. La solicitud deberá dirigirla el estudiante, previa recomendación de su asesor académico, al Consejo de Facultad que administra el curso, durante las dos primeras semanas de clase del respectivo semestre académico, con el fin de que este organismo pueda analizar, con base en los cupos resultantes, la petición del estudiante.

ARTÍCULO 158. Un curso opcional tendrá todos los efectos académicos previstos en el presente reglamento para los cursos regulares.

(Universidad de Antioquia, Reglamento estudiantil, artículos 156, 157, 158).

La movilidad y la flexibilidad le imprimen agilidad y oportunidades a la comunidad académica del programa, en la medida que se facilita el diálogo de saberes en cada nivel, en cada módulo, en cada asignatura y, en general, en todo el programa; así mismo, el diálogo con las instituciones, con la sociedad y con autoridades gubernamentales en zonas urbanas y rurales de las regiones del departamento y de otras zonas del país que vivencian las problemáticas, lo que constituye la integración de los elementos teóricos de las aulas con el acercamiento a la realidad.

De tal manera, las visitas a diferentes áreas o regiones, la articulación con otros proyectos, la interacción con organizaciones sociales y comunitarias, el intercambio con otras universidades y la oportunidad de gestionar pasantías a través de alianzas y convenios nacionales e internacionales, son un escenario para favorecer la flexibilidad y la movilidad estudiantil y profesoral en el programa.

Así mismo, existen diferentes posibilidades para abordar los intereses y necesidades de los estudiantes y la evolución de sus proyectos o trabajos de grado, así como con las distintas opciones para generar aprendizajes. En tal sentido, como parte de la formación integral de los estudiantes del programa, al estudiante se le estimula a participar en actividades complementarias, entre ellas las siguientes:

- **Asistencia como ponente en congresos nacionales o internacionales:** con el fin generar procesos de intercambio académico y cultural, así como identificar y participar en las discusiones más relevantes y actuales.
- **Actividades de investigación o extensión** en grupos de las Facultades o la Universidad de Antioquia.

- **Pasantías en otras universidades mediante convenios de cooperación:** Las pasantías en universidades, instituciones gubernamentales o centros de Investigación nacionales o internacionales constituyen una oportunidad de aprendizaje académico, personal y cultural para los estudiantes, que contribuirán en la formación.

Los estudiantes podrán participar en los semilleros de los grupos de investigación de la Facultad de Educación y de la Facultad Nacional de Salud Pública que apoyan académicamente el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz. Esto significa la posibilidad de participación en simposios, seminarios, conferencias, charlas, talleres, pasantías, investigaciones, entre otros.

Podrán así mismo cursar seminarios en universidades que hacen parte del convenio Sígueme (Sistema Interinstitucional de un Grupo de Universidades Encaminado a la Movilidad Estudiantil). Este convenio fue creado para la movilidad estudiantil entre las Universidades de Antioquia, Pontificia Bolivariana, EAFIT, Externado de Colombia, Industrial de Santander, Pontificia Universidad Javeriana, Nacional de Colombia, del Norte, Valle, y Pontificia Universidad Javeriana - seccional Cali. Y también, podrán realizar intercambios académicos en otros países, entre los que se encuentran: Brasil, Chile, México, Alemania, Dinamarca, entre otros.

3.5.3. Formación en segunda lengua

El Programa de Pedagogía en Ruralidad y Paz procura estimular, como en los demás programas de profesionalización de la Universidad, el diálogo y la interacción de estudiantes con otros contextos del mundo. Para ello se rige por el Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014 creó el Programa Institucional de formación en lengua extranjera –PIFLE- para pregrado que busca “promover la internacionalización, impulsar el intercambio de saberes y culturas, procurar mejores oportunidades profesionales para los estudiantes”.

Con esta política se promueve el aprendizaje de una segunda lengua como medio para interactuar con la comunidad académica internacional y estimular la movilidad universitaria. Este Acuerdo “establece oficialmente el inglés como lengua extranjera en la Universidad de Antioquia, puesto que se ha convertido en el lenguaje más usado en el ámbito académico y científico del mundo contemporáneo. Se definen como objetivos específicos: 1) Incrementar los niveles de competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de pregrado, 2) Contribuir al proceso formativo y 3) Establecer directrices institucionales para articular el inglés de manera transversal en los programas académicos de pregrado”.

Con el Acuerdo, se establece la necesidad de que todos los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia que conduzcan a título profesional incorporen en sus planes de estudio cinco niveles de inglés y los que conduzcan a título de técnico o de tecnólogo incorporen dos niveles de competencia lectora en inglés. Cada uno de estos niveles tendrá dos créditos académicos y un acompañamiento docente de sesenta y cuatro (64) horas. Como resultado de esta política, se espera que los estudiantes alcancen el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia.

No obstante lo anterior, es importante precisar que en el mismo Acuerdo Académico 467 del 4 de diciembre de 2014, la Universidad de Antioquia consideró en el artículo 8 “Eximir del cumplimiento

de esta política a los estudiantes de programas dirigidos especialmente a comunidades indígenas, como la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (...)” (p. 6), en tanto reconoce las lenguas ancestrales o nativas como primera lengua y el castellano como segunda lengua a diferencia de otros programas de formación en donde el inglés se considera la segunda lengua. Igualmente, se orientarán los temas y contenidos desde un enfoque diferencial, que sean pertinentes a estudiantes de contextos rurales.

La Escuela de idiomas es la unidad académica encargada de la coordinación, organización y administración de los cursos de inglés para todas las dependencias académicas de la Universidad de Antioquia. En estos cursos se privilegian metodologías comunicativas orientadas al desarrollo activo de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura) en las cuales se privilegia la interacción entre el profesor y el estudiante y entre los mismos estudiantes a través del uso del idioma. Dentro de las estrategias pedagógicas llevadas a cabo en estos espacios de formación se reflejan los intereses y el contexto de formación de los estudiantes. Lo anterior se realiza desde una propuesta que parte del entorno inmediato, es decir, del ámbito universitario, pasando por escalas más amplias como el contexto territorial, el país y el mundo e involucra técnicas y actividades de enseñanza como: juegos de rol, discusiones, debates y presentaciones, la modificación del discurso por parte del profesor haciendo uso de palabras clave, el uso de sinónimos y el uso de la comunicación paralingüística (gestos y expresiones visuales). Así mismo, se promueve una actitud reflexiva entre los estudiantes, la cual les permite detectar los logros y las dificultades que experimentan en el proceso.

En el Plan de Estudios del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz aparecen incorporados los cinco niveles de segunda lengua, con dos créditos académicos cada uno, y un acompañamiento docente de sesenta y cuatro horas (64), tal como lo estipula el Acuerdo Académico. Pero además del cumplimiento formal de esta normativa universitaria, desde el Programa se considera importante mantener diálogos de saberes con los profesores de la Escuela de Idiomas responsables del Programa PIFLE, con el propósito de incorporar en los cursos de segunda lengua la perspectiva intercultural y el reconocimiento de los contextos socioculturales de las comunidades rurales, como se propone en la descripción de contenidos del plan de estudios del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz (Ver. Numeral 3.3.6 Tabla N°8), buscando hacer más pertinentes y fluidos los procesos de interacción entre estudiantes y profesores de la Universidad, y de estos y la Universidad con las comunidades rurales.

3.5.4. Formación Ciudadana y Constitucional

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz apuesta por la formación ciudadana en la perspectiva de construcción de una cultura política democrática y civilista. Dicha formación se concibe como el reconocimiento y la reflexión crítica de la Constitución Política Nacional y su uso, en tanto marco de referencia para la convivencia e interrelación pacífica entre los colombianos. En este sentido, en el Programa se propende por la formación de sujetos políticos capaces de defender y proteger el bienestar de sus territorios, sus culturas y la búsqueda de una vida digna. A través de este espacio de formación también se busca contribuir a la construcción de lazos familiares y comunitarios para la pervivencia en el territorio con sus modos de vida y de sustento; para pensar y caminar juntos, hombres y mujeres; y para respetar las diversidades sexuales. Además, fortalecer el diálogo

intercultural, como mediación para favorecer las relaciones armoniosas entre los pueblos y las alianzas institucionales.

3.5.5. Convenios de Cooperación Académica Internacional⁴⁹

A diciembre 31 de 2017, la Universidad de Antioquia tenía 49 convenios activos con universidades nacionales y 245 internacionales con 37 países del mundo; pertenece a tres redes estratégicas nacionales y tiene cinco alianzas estratégicas con universidades internacionales: Purdue University (EEUU), University of Groningen (Gran Bretaña); Justus-Liebig – Universität (Alemania) y Monash University (Australia) y, una alianza de investigación conjunta con la sociedad Max Planck de Alemania, la Universidad Nacional y Colciencias.

La Universidad de Antioquia hace parte de las 10 universidades que han suscrito el Convenio Sígueme. Además, hace parte de la Alianza del Pacífico conformada por Colombia, Chile, México y Perú, lo que posibilita que mediante la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica los estudiantes de la Facultad y del programa puedan aplicar a las becas que la Alianza promueve en convocatorias anuales. De igual manera, la Facultad tiene vigente convenios, alianzas, acuerdos de cooperación y memorandos de entendimiento con distintas instituciones de educación superior.

En específico, según se muestra en la Tabla N°9, la Facultad de Educación y, por esa vía el Programa, tiene convenios vigentes suscritos con distintas instituciones del ámbito internacional.

Tabla N°9. Convenios vigentes entre la Facultad de Educación e Instituciones Internacionales.

PAÍS	INSTITUCIÓN	TIPO DE CONVENIO	DURACIÓN
Alemania	Universidad de Vechta	Marco	7 de octubre 2016 a 7 de octubre 2021
Alemania	Universidad de Heidelberg	Marco	1 de enero de 2015 a 1 de enero de 2020
Argentina	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UNICEN	Marco	2 de noviembre de 2015 a 2 de noviembre de 2020
Brasil	Universidad de Sao Paulo - Facultad de Educación	Específico Facultad	Mayo 15 de 2016 a mayo 15 de 2021
Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia, UNED	Marco	Septiembre 25 de 2014 a septiembre 25 de 2019
Chile	Universidad de la Serena	Marco	Junio 1 de 2015 a Junio 1 de 2019
Chile	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Marco	Junio 30 de 2016 a 30 de junio de 2021

⁴⁹ Información suministrada por la Dirección de Relaciones Internacionales –DRI- para el informe de Autoevaluación con fines de Reacreditación de Alta Calidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación.

PAÍS	INSTITUCIÓN	TIPO DE CONVENIO	DURACIÓN
Ecuador	Universidad Técnica del Norte	Marco	Diciembre 5 de 2017 – diciembre 5 de 2022
Francia	Centro de Cooperación Internacional en Investigación Agronómica para el Desarrollo – CIRAD	Específico Facultad	Abril 2015 a Abril 2020 (mayo 22 de 2015 a mayo 22 de 2020)
Francia	University of Guyana	Específico Facultad	Noviembre 2015 a Noviembre 2020 (noviembre 1)
Francia	L'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD)	Marco	Octubre de 2015 a Octubre 2020
Francia	Universidad Paris Diderot	Marco	Noviembre 6 de 2015 a 16 de noviembre de 2020
México	Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina – IPECAL	Específico Facultad	Octubre 28 de 2014 a octubre 28 de 2019 (noviembre 27 de 2014 a noviembre 27 de 2019)
México	Universidad de Guadalajara	Marco	Junio 30 de 2014 a junio 30 de 2019
Multilateral	Alianza del Pacífico	Marco	Fecha de terminación indefinida
Suiza	Universidad Pedagógica de Berna Pädagogische Hochschule Bern (PH Bern) Fundación 21	Específico Facultad	Acta de compromiso 002 2016-2018 Convenio 2016-2022

3.6. Mecanismos de Evaluación⁵⁰

3.6.1. Mecanismos de Evaluación de los Estudiantes

En la Universidad de Antioquia se identifica un sistema de evaluación de estudiantes que contempla políticas y reglas claras, universales y equitativas y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas. Precisamente, la evaluación de los aprendizajes se ciñe en su parte formal a lo dispuesto por el Reglamento Estudiantil en el capítulo VII. En él se plantea que *“la evaluación debe ser un proceso continuo que busque no sólo apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado Programa académico, sino también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos”*. En ese sentido, se convierte en un sistema más de aprendizaje, que permite la reflexión consciente sobre lo que se hace y en esa medida es factible emprender acciones que redunden en beneficio del individuo y la colectividad. El Reglamento Estudiantil define, asimismo, las evaluaciones y los exámenes que deben practicarse dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje, al igual que sus condiciones (artículo 80 a 125).

⁵⁰ En la elaboración de este numeral se retoman, con modificaciones, apartes del documento maestro de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Así las cosas, los espacios de formación de cada programa se califican con notas compuestas por un entero y un decimal, y van de cero, cero (0.0) a cinco, cero (5.0), siendo la nota aprobatoria igual o mayor a tres, cero (3.0). Cuando al calificar una evaluación resulta más de un decimal, con las centésimas se procede de la siguiente manera: de cinco a nueve se aproximan a la décima inmediatamente superior, con cuatro o menos se eliminan las centésimas (Artículo 110 del Reglamento Estudiantil de Pregrado).

Dada la diversidad de la población participante, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz construye una ruta de valoración -evaluación- en la cual se consideran criterios como la participación, la coherencia y el avance en el trabajo académico. Se incentiva la autorregulación y autovaloración como estrategias con la cual flexibilizar el modelo cuantitativo de calificación de los procesos de aprendizaje. Si bien se realiza una traducción al sistema cuantitativo de la Universidad, la metodología para representar este proceso es participativo tanto de estudiantes, de las comunidades como de los profesores.

La evaluación de la Práctica Pedagógica es un componente fundamental en el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, y por su carácter formativo, se relaciona con variables como: educación, formación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, investigación formativa, currículo, maestro y estudiante. Desde el reglamento vigente de Prácticas académicas⁵¹ la evaluación formativa se concibe como el conjunto de acciones pedagógicas que favorecen y propician la interacción, la comunicación y la participación de todos los actores involucrados, para alcanzar la comprensión y la cualificación de los procesos que son objeto de transformación. Por lo tanto, se tiene en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, así como los acuerdos básicos logrados por consenso entre los pedagogos en formación, asesores, coordinadores y centros de práctica.

La evaluación del pedagogo en formación estará a cargo del asesor de práctica, y será efectuada mediante el seguimiento al proceso de formación. Las competencias sobre las cuales se realizará la evaluación de la práctica pedagógica de los pedagogos en formación son de carácter pedagógico, disciplinar, cognitivo, comunicativo e investigativo. Lo anterior, vincula teorías pedagógicas, saberes a enseñar, capacidades, habilidades, actitudes y procesos para la exploración de problemáticas, formulación, diseño, ejecución, sistematización y socialización de las propuestas creativas comunitarias.

Los estudiantes de Práctica Pedagógica presentan los avances teóricos y metodológicos en eventos de socialización. En las prácticas de los primeros semestres esta socialización se programa en el calendario académico de los cursos regulares.

Para la evaluación del informe final del Trabajo de Grado, se tendrán en cuenta los conceptos del asesor de práctica y de un evaluador externo, quienes valorarán el trabajo según las características generales del informe establecidas en el reglamento y criterios específicos como: el aporte del trabajo a la temática estudiada, el tratamiento del tema, las fuentes, la metodología, la solidez, la coherencia teórica y metodológica, el estilo, la redacción y la correcta citación de la bibliografía.

⁵¹ Acuerdo 284 18 de septiembre de 2012 del Consejo de Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

El concepto que emitan los jurados luego de la revisión se ajustará a los siguientes criterios: Aprobado, Aprobado con modificaciones o No aprobado. En caso de que el jurado externo apruebe con modificaciones el informe final del Trabajo de Grado, el Comité de Carrera del Programa establecerá el tiempo que tiene él o los estudiantes para presentar la nueva versión, que será evaluada nuevamente por dicho jurado, y que en todo caso no será superior a un mes. En caso de que este jurado no apruebe el trabajo, el Comité de Carrera lo remite a un tercer jurado para dirimir el asunto, en cuyo caso, si es o No aprobado, el o los estudiantes deben matricular nuevamente el Trabajo de Grado.

Una vez aprobado el informe final, el o los estudiantes realizan una sustentación oral de los resultados investigativos derivados de la propuesta de práctica pedagógica ante la comunidad académica de la Facultad y efectúan una actividad de socialización en los centros de práctica o en eventos locales, regionales o nacionales; como alternativas de difusión y de divulgación interna y externa. La sustentación de los Trabajos de Grado hace parte de un evento académico y es programada por el Comité de Práctica, según el calendario establecido por la Facultad.

Para obtener el título de Pedagoga o Pedagogo en Ruralidad y Paz, los estudiantes deben aprobar los 170 créditos académicos definidos en el Plan de Estudios del Programa, y haber presentado la prueba SaberPro.

3.6.2. Mecanismos de evaluación de los profesores

El Acuerdo Superior 083 de 1996 define que la evaluación es un proceso permanente que se consolida cada año, mediante la ponderación de las calificaciones obtenidas por el profesor en las diferentes funciones y actividades consignadas en el plan de trabajo. La evaluación deberá ser objetiva, imparcial, formativa e integral, y valorará el cumplimiento y la calidad de las actividades desarrolladas por el profesor, ponderadas según la importancia de ellas en el grado de responsabilidad del profesor en cada una, y tiene como finalidad conocer los niveles de desempeño de los profesores con el fin de tomar las medidas necesarias para procurar la excelencia.

El resultado de la evaluación será condición para la ubicación y promoción de los profesores en el escalafón, su permanencia en la Universidad y el otorgamiento de estímulos académicos.

Según lo dispuesto en el Acuerdo Académico 0111 del 19 de agosto de 1997, la evaluación del desempeño se realiza cada vez que el docente cumple un año de vinculación a la institución. El desempeño de los profesores en periodo de prueba se realiza al concluir los primeros seis meses de su vinculación y al finalizar el primer año como aspirante a la carrera docente.

Por su parte, dicha concepción aplica de forma similar para los profesores ocasionales y de cátedra (Acuerdo Superior 253 de 2003). La evaluación es realizada por las Facultades y concretamente por los programas académicos, teniendo en cuenta las directrices de Vicerrectoría de Docencia. Está dirigida a identificar los aciertos y desaciertos de la actividad académica, fijar políticas y estrategias para preservar y estimular los aciertos; y para corregir los desaciertos y mejorar el desempeño del profesor y de su respectiva unidad académica.

La Vicerrectoría procesa la información y devuelve a las Vicedecanaturas o las Dependencias, las encuestas y los resultados vía e-mail para que se conozca y se haga devolución al profesor. Las diferentes dependencias académicas podrán implementar otras evaluaciones similares o diferentes para evaluar los aspectos que crean convenientes de sus profesores (Circular, 17 de octubre de 2000), las cuales se consideran complementarias.

4. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y PROCESO FORMATIVO⁵²

4.1. Encuentros Formativos

Gráfico 12. Encuentros Formativos



El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz tiene una duración de cinco años, adopta la **modalidad de Educación Presencial**, y está organizado por **encuentros formativos concentrados (regionales, zonales y locales)** para facilitar la participación de los estudiantes que habitan en lugares geográficamente remotos y evitar que estos se desterritorialicen de las comunidades donde habitan. Al trabajar con las comunidades en sus contextos, favorecemos una mayor participación y una menor deserción, alineado a un compromiso con el fortalecimiento territorial.

En cada encuentro formativo se avanza en el plan de estudio a través del desarrollo de cada espacio de formación de acuerdo con el semestre. En estos espacios también se realizan espacios complementarios como talleres, conferencias, foros, salidas pedagógicas, diálogo de saberes con invitados locales, nacionales y extranjeros.

4.1.1. Encuentro Regional

El encuentro regional es un espacio que favorece la participación y el encuentro, la construcción intercultural de las y los estudiantes de las diferentes regiones de Antioquia y el país. Los encuentros

⁵² En la elaboración de este apartado, se retoman con modificaciones, apartes de los documentos maestros de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dado que sus planteamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos se armonizan curricularmente con los del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz.

formativos se realizan regularmente en la sede central de la Universidad de Antioquia en Medellín, y en escenarios de ciudad como museos, parques, bibliotecas, entre otros.

Propósito:

Desarrollar un encuentro regional al semestre con todos los estudiantes del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, para avanzar espacios de formación del plan de estudios, y facilitar la construcción de conocimientos colectivos en diálogo intercultural entre diferentes comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas, y con otros programas de la Facultad de Educación y la ciudad.

Duración:

15 días consecutivos correspondientes a 120 horas de docencia directa.

4.1.2. Encuentros Zonales

Los encuentros zonales se realizan de acuerdo con una agrupación territorial y cultural de los territorios que habitan las y los estudiantes. Las y los maestros de la universidad llegan a los lugares de encuentros zonales. Allí se desarrollan cada uno de los espacios de formación del plan de estudios. Es importante anotar que, para la viabilidad de cada zona, el Programa gestiona convenio de cooperación con la organización comunitaria o la entidad territorial que corresponda, lo cual facilita su desarrollo en comunicaciones, logística y articulación.

Propósito:

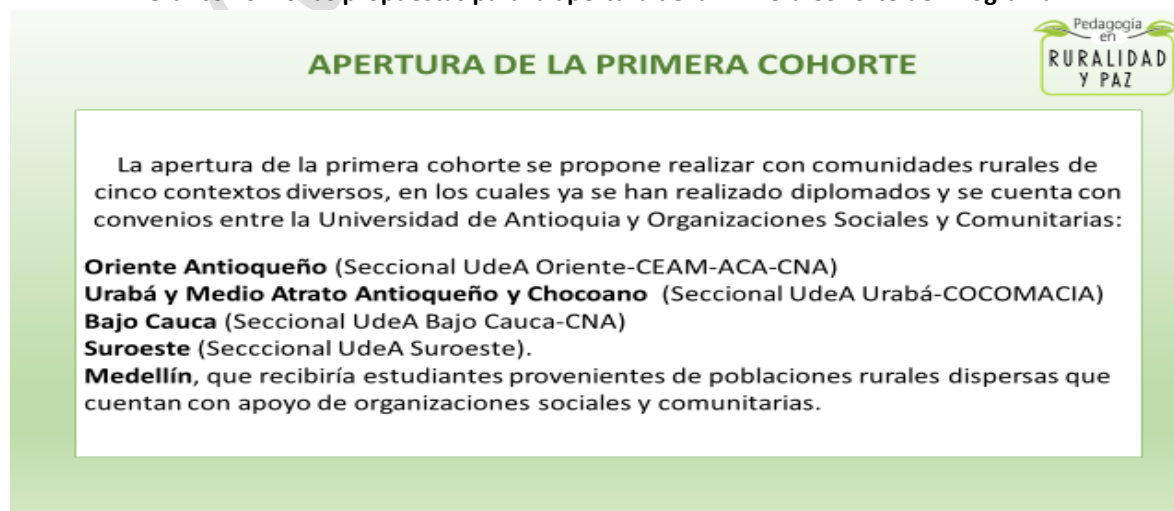
Desarrollar un encuentro zonal al semestre académico del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz con pertinencia cultural y territorial de acuerdo con las zonas establecidas para la cohorte donde se avanza el plan de estudios y se favorece la inclusión y permanencia de estudiantes.

Duración:

15 días consecutivos, 120 horas de docencia directa.

Para la apertura de la Primera Cohorte se proponen cinco zonas de desarrollo del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz:

Gráfico 13. Zonas propuestas para la apertura de la Primera Cohorte del Programa



4.1.3. Encuentros Locales

Este espacio de formación es considerado el corazón del Programa, en tanto allí se desarrollan los espacios de las prácticas pedagógicas comunitarias. En este espacio se llevan a cabo las reflexiones, análisis y devolución a las comunidades del proceso del estudiante y se proyecta la articulación del programa con los contextos de vida de las y los estudiantes. Los encuentros locales son diseñados en autonomía por las y los estudiantes teniendo en cuenta herramientas y aportes brindados en los espacios de formación en el encuentro regional. La profesora o el profesor de la Universidad de Antioquia aconsejan con la palabra dulce y brinda herramientas desde la didáctica para la articulación comunitaria y la potenciación del estudiante como pedagoga o pedagogo. La o el estudiante es autónomo en este espacio, convoca a la comunidad, planea y propone procesos educativos-culturales, co-ayuda en el desarrollo del Proyecto Educativo Comunitario-PEC, Proyecto Educativo Institucional-PEI y otros que sucedan en las instituciones y las comunidades. En este sentido, los encuentros locales se articulan a los diversos espacios de participación de las comunidades, las asambleas, los cabildos, los grupos de mujeres, jóvenes, líderes, sabios, sabias, y por supuesto, la escuela. En este sentido, los encuentros locales como espacios de formación también posibilitan la construcción de conocimiento colectivo, en este caso, con la participación directa de las comunidades. Desde esta perspectiva, los encuentros locales se realizan en cada comunidad donde habita el estudiante. La valoración de cada uno de estos encuentros se realiza de manera colectiva: comunidad, estudiante, profesor. Esto posibilita señalar las necesidades y rutas que los estudiantes en diálogo con la universidad deben mejorar.

Desde la coordinación de prácticas del Programa se organiza el acompañamiento por parte de profesores a dos encuentros locales por semestre, esto equivale a 16 horas mínimo por encuentro que realiza el estudiante. Dado que la planeación de este espacio corresponde a la autonomía del estudiante y a las realidades contextuales de las comunidades, se pueden realizar encuentros de cuatro, ocho y hasta 32 horas cada uno. Este tiempo incluye horas de dedicación del estudiante para la planeación del encuentro, para el desarrollo y la elaboración del informe, los cuales son presentados al Programa, en específico a los docentes y asesores de los diez espacios de formación de la Práctica Pedagógica, según el nivel en el que se encuentre el estudiante.

Propósito:

Facilitar la articulación Universidad-Comunidad a través de la realización de encuentros de formación directos en las comunidades con el liderazgo y autonomía del estudiante y el acompañamiento del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz.

Duración:

16 horas por semestre académico⁵³

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se ha construido desde experiencias investigativas y de extensión realizadas previamente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (ver numeral 2.2. *Antecedentes de la Creación del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz*). El programa se ofrecerá mediante Convenios de Extensión con organizaciones comunitarias, en alianza con ONGs y entidades públicas, que de manera solidaria apoyen la realización del proceso formativo en los

⁵³ Estas 16 horas son el mínimo exigido por el Programa. Las y los estudiantes pueden dedicar mayor número de horas dadas sus actividades dentro de las comunidades.

contextos de vida de las/los estudiantes. La modalidad presencial mediante convenios de extensión contribuye a disminuir la brecha en el acceso a la educación, además de promover la investigación en el territorio, la flexibilidad curricular y la permanencia. Así, nuestra propuesta de metodología y modalidad reconoce las particularidades de las ruralidades del territorio colombiano y contextualiza la propuesta formativa a las necesidades locales y de este modo disminuir la brecha de inequidad evidente entre los contextos urbanos y los contextos rurales, todo ello partiendo de la experiencia en campo por medio de la realización de diplomas.

En el marco del desarrollo del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se cuenta con convenios específicos que tiene como objeto establecer bases de colaboración entre las organizaciones que representan a comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas, y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Estas bases de colaboración se materializan en: (1) Apoyo en logística para el desarrollo de encuentros zonales y locales. (2) Acompañar procesos de práctica pedagógica y desarrollo de encuentros locales. (3) Apoyo a la formación en diplomados y el desarrollo de investigaciones asociadas a las prácticas pedagógicas. Los convenios tienen una duración de cinco años a partir del 2017.

Responsabilidades de las Organizaciones Sociales y Comunitarias con el proceso de formación de los estudiantes

Las organizaciones campesinas, afrodescendientes e indígenas comprometidas con este proceso de formación deben velar por el cumplimiento de los objetivos de la propuesta y, de igual forma, contribuir a su cabal desarrollo. Entre estos compromisos se encuentran:

- Nombrar representantes para acompañar académicamente el proceso formativo, mediante la participación en los diferentes encuentros y seminarios y en el Comité Pedagógico del Programa responsable del cumplimiento de sus principios y objetivos. A su vez, brindar apoyo a cada estudiante en el desarrollo de sus actividades de formación, trabajos y prácticas de campo y proyectos de investigación que tengan lugar en el proceso del Programa.
- Apoyar a la Universidad en la preparación logística, para facilitar el desarrollo de los encuentros que se programen en cumplimiento de la propuesta curricular; entre ellos, coordinación de transporte, consecución de instalaciones locativas apropiadas en las comunidades para el trabajo pedagógico en los encuentros locales, así como asuntos de estadía y alimentación para los encuentros regionales y zonales.

4.2. Tipos de Actividades Académicas Formativas

Los programas universitarios, se ven convocados hoy al diseño de ambientes de aprendizaje y metodologías que estén a tono con demandas de diferentes órdenes. Unas, derivadas de la sociedad del conocimiento, y otras que responden a exigencias políticas y normativas, y las más, que responden a las demandas de los contextos, de profesores y de estudiantes; unas demandas en las que los primeros plantean una mirada renovada sobre sus prácticas tradicionales, y los segundos,

unas relaciones intersubjetivas con sus maestros que impelen la puesta en marcha de metodologías innovadoras que propicien interacciones significativas.

En ese sentido, se pretende que las metodologías propuestas promuevan, entre profesores y pedagogas y pedagogos en formación, interacciones entre sujetos-objetos-discursos-contextos desde una postura crítica, unas metodologías de enseñanza que estimulen el aprendizaje autónomo y que permitan la reflexión y el análisis crítico.

Una propuesta situada en el aprendizaje y en el trabajo autónomo del estudiante insinúa la configuración de metodologías activas que estén al servicio de la creación y permitan la problematización, construcción, deconstrucción y reconstrucción de los saberes entre sujetos con diferente grado de experiencia (maestros-estudiantes). Las metodologías activas que el Programa propone son: las tutorías, el trabajo cooperado, el trabajo en pequeños grupos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado por proyectos, el aprendizaje basado en estudio de casos, la simulación, el uso de plataformas on line, entre otros.

4.2.1. Espacios de formación –cursos-

Son entendidos como un conjunto de experiencias que permiten la construcción y deconstrucción de conocimientos, con el fin de transformar los contextos y los sujetos. Los espacios de formación en la Facultad deben promover la formación ética, política, estética e investigativa, y posibilitar la contextualización de los saberes, la teorización, la conceptualización y la aplicación de los mismos, mediante la consolidación del diálogo permanente entre la teoría y la práctica. El seminario, el taller, las cátedras abiertas, los proyectos académicos, las salidas de campo y los eventos académicos, son algunos de los espacios contemplados por el Proyecto de Formación del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz.

4.2.2. Seminarios de Profundización

Son entendidos como espacios para la indagación y problematización de los objetos de conocimiento de cada una de las cuatro rutas o líneas de formación específica propuesta desde la creación del Programa en el eje formativo de profundización, a saber: a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial; b) Pedagogía del Buen Vivir y la Salud Comunitaria; c) Pedagogía en Educación Rural; y d) Pedagogía en Educación para la Paz. Los seminarios de profundización tienen como eje central la investigación para la transformación, y demandan del estudiante elaboraciones previas que, una vez socializadas en el encuentro pedagógico, se convierten en puntales para la producción académica de conocimiento pedagógico y didáctico.

4.2.3. Propuestas Creativas Comunitarias: “Semillas” de las Prácticas Pedagógicas

Son espacios de formación teórico-prácticos que transversalizan todo el Programa desde el semestre I hasta el X, y que posibilitan la vinculación de las y los estudiantes con sus territorios y comunidades de referencia. Cada participante deberá abordar de manera independiente lecturas y

escritos de profundización análisis de información y preparación de tareas para la participación activa en los encuentros presenciales. También, individualmente o en pequeños grupos de trabajo, seleccionará un tópico para elaborar una propuesta de trabajo con miembros de su comunidad, realizar eventos de socialización del proceso y compartir resultados en los contextos comunitarios. El equipo del proyecto contribuirá con discusiones y retroalimentación durante todo el proceso.

Desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se construyó colectivamente una Guía para la elaboración y valoración de las Propuestas Creativas Comunitarias (Tabla Nº10), a través de la cual se intenta integrar de forma coherente y cohesiva dimensiones de pedagogía, creatividad (desde el paradigma-Nosotros), métodos de investigación, construcción colectiva del conocimiento, y dimensiones de administración y liderazgo. Las experiencias vividas por las comunidades y sus miembros deberán ser usadas como pedagogía para explorar las múltiples y complejas problemáticas que emergen dentro de sus comunidades rurales sobre los temas de sostenibilidad, creatividad y liderazgo. La reflexión, el diálogo y la escritura narrativa o sus grabaciones podrán ser promovidos para ampliar el conocimiento de estos miembros comunitarios. Las experiencias de los participantes que se vayan construyendo a través de la elaboración de las propuestas creativas comunitarias pueden resultar en recursos pedagógicos y de currículo, que podrán ser usados en futuros diplomas o programas educativos que trabajen temas relacionados.

Tabla Nº10. Guía para la Elaboración y Valoración de Propuestas Creativas Comunitarias ⁵⁴	
Dimensión de las propuestas de trabajo con la comunidad	DESCRIPTORES
Autenticidad	La propuesta surge de una pregunta, problema o exploración que tiene sentido para los miembros de la comunidad.
	La propuesta se origina con un problema, tema, pregunta, o tópico que ofrece oportunidades para crear conjuntamente algo que contribuya al sistema o base de conocimiento de la comunidad.
	La tarea o tareas requieren de una variedad de perspectivas para ser desarrolladas.
Rigor	La propuesta permite a los miembros de la comunidad crear conocimiento conjunto que lleva a un entendimiento profundo del problema a resolver.
	Los miembros de la comunidad son equipados con metodologías múltiples, flexibles y creativas de aproximarse al problema, tema o pregunta de investigación, usando varios métodos para abordar el problema, tema o pregunta.

⁵⁴ La Guía para la Elaboración y Valoración de Propuestas Creativas Comunitarias es una construcción colectiva del Equipo Académico del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, en el marco del proyecto *“Diálogo universidades – comunidades hacia el fortalecimiento de capacidades de liderazgo y creatividad hacia la sostenibilidad en tres contextos rurales diversos (afro, indígena y campesino)”*, que se presentó a la convocatoria de Convergencia Académica del Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión (BUPPE) de la Vicerrectoría de Extensión, obteniendo máximo puntaje para su financiación en diciembre de 2014, y que se realizó durante el 2015 en Tanguí (Chocó), Vigía del Fuerte y Murindó (Medio Atrato Antioqueño), y San Luis (Oriente Antioqueño). En la elaboración del contenido de esta guía se contó con el aporte académico del Ph. D. Gerald Fallon, profesor vinculado de la *Universidad de British Columbia - Canadá*, Coordinador Departamento de Liderazgo y Educación, de la Facultad de Educación de dicha universidad, y quien participó como aliado durante la ejecución del proyecto.

	La propuesta de trabajo colectiva promueve entre los miembros de la comunidad el desarrollo de hábitos de pensamiento y práctica basados en hacerse preguntas relacionadas con los siguiente: Evidencia (¿Cómo sabemos los que sabemos?) Puntos de vista (¿Quién está hablando y para el beneficio de quién?) Patrones y conexiones (¿Qué causa qué?) Suposición (¿Cómo podrían las cosas haber sido diferentes?) Por qué esto es importante (¿A quién le importa?) Cómo vamos a diseminar nuestro nuevo conocimiento (¿Quién se beneficiará?)
Evaluación (datos a ser recogidos por representantes de las organizaciones comunitarias de base)	El diseño de la propuesta incluirá una evaluación continua que proporcionará una retroalimentación oportuna y utilizará una variedad de métodos, incluyendo evaluación de pares y auto-evaluaciones.
	La propuesta brinda oportunidades para que los miembros de la comunidad reflexionen sobre su proceso de aprendizaje usando criterios claros definidos por ellos mismos al diseñar el proyecto. Los miembros de la comunidad usan esas reflexiones para determinar metas de aprendizaje, establecer los próximos pasos y desarrollar estrategias efectivas de aprendizaje colaborativo.
	Los capacitadores, pares, expertos de dentro y fuera de cada comunidad, y los miembros de los estudiantes/comunidades son involucrados en la evaluación del trabajo.
Liderazgo y prácticas de manejo de proyectos	La propuesta requiere que los miembros de las comunidades desarrollen habilidades de organización y liderazgo para completar el proyecto.
	La propuesta lleva a los miembros de la comunidad a adquirir y usar competencias propias de organizaciones de trabajo de alto rendimiento (por ejemplo, trabajo en equipo, resolución de problemas, comunicaciones, toma de decisiones, liderazgo y manejo de proyectos).
Exploración Activa	La propuesta requiere que los miembros de la comunidad dediquen tiempo significativo haciendo trabajo de campo, diseño del trabajo, entrevistas, etc.
	La propuesta requiere que los miembros de las comunidades se involucren en investigaciones reales, usando una variedad de medios, métodos, fuentes y formas de conocer.
	La propuesta requiere que los miembros de la comunidad comuniquen lo que han aprendido a una variedad de audiencias, a través de presentaciones, exhibiciones, sitios web, blogs, etc.
Conectarse con Otros	La propuesta requiere que los miembros de la comunidad observen e interactúen con otros individuos con experiencia relevante en una variedad de situaciones.
	Las tareas son diseñadas en colaboración con otros (sabios locales, expertos, etc), ya sea directa o indirectamente. La propuesta requiere que los miembros de la comunidad colaboren entre ellos y con expertos en su diseño y evaluación.
Comunicación del Conocimiento	Los miembros de las comunidades tienen amplias oportunidades para apoyar, discutir, y responder a las ideas de los demás cuando negocian un entendimiento colectivo de los conceptos relevantes.
	Los miembros de las comunidades tienen oportunidades de negociar el flujo de la conversación dentro de discusiones en grupos pequeños o grandes mientras realizan la propuesta.
	Los miembros de las comunidades tienen oportunidades de escoger la forma de expresión que consideren más adecuada para expresar sus ideas.

	La propuesta brinda oportunidades para que los miembros de las comunidades comuniquen lo que están aprendiendo a una variedad de audiencias dentro y fuera de su respectiva comunidad.
--	--

El uso de una aproximación basada en preguntas facilitará el diálogo y ayudará a los miembros de las comunidades a identificar y entender las razones de sus decisiones y prácticas relacionadas con temas de desarrollo sostenible y cómo trabajarlas de manera creativa. Una aproximación basada en preguntas invita además a los participantes a identificar dimensiones asociadas con su pensamiento y acciones dentro de sus respectivas comunidades. El diálogo y la crítica colectiva apoyan el desarrollo de entendimientos compartidos relacionados con liderazgos efectivos y formas de creatividad requeridas para trabajar problemáticas de desarrollo sostenible en áreas rurales. Esta forma de aprendizaje colaborativo conecta la práctica y la teoría de forma significativa, apoyando el continuo fortalecimiento del liderazgo y las prácticas creativas.

La identidad rural de los miembros comunitarios en el contexto de este proyecto puede ser entendida como una identidad que es construida a través de las formas como las personas narran historias sobre sus prácticas en desarrollo sostenible, creatividad y/o prácticas de liderazgo, junto con el cuándo, dónde y con quién son compartidas estas narrativas. Una opción que se podría explorar para entender la formación de identidades en contextos rurales es la metodología de las narrativas de casos. Básicamente las narrativas de casos son historias basadas en dilemas que ayudan a formar las identidades de los miembros de las comunidades, así como sus conocimientos y prácticas.

4.2.4. Salidas de Campo

Experiencia de formación de amplia trayectoria en los programas de la Facultad de Educación y de la Facultad Nacional de Salud Pública, que se constituye en estrategia fundamental para que las y los pedagogos en formación complementen su aprendizaje mediante la observación, descripción, contrastación, experimentación y análisis de fenómenos relacionados con los problemas, las preguntas y los conceptos que circulan en los espacios de formación, para comprender sus dinámicas y dimensiones. Con estas prácticas se pretende desarrollar la habilidad para leer las fuentes en terreno, no sólo desde el punto de vista del análisis geográfico, sino también del análisis temporal del área recorrida. Las salidas de campo, definen su itinerario tanto en el marco local, como en el regional; otras comprenden recorridos que cubren varios departamentos, de acuerdo con los objetivos que contempla cada curso.

5. INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y/O CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

5.1. Políticas y Normativas Institucionales⁵⁵

Nuestra institución ha dado prioridad a la creación de condiciones para ser una universidad de investigación. Ésta se encuentra articulada con las demás funciones misionales de docencia

⁵⁵ Información institucional suministrada por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

(formación en pregrados y posgrados), la extensión universitaria y la proyección social y económica de la región. En cuatro dimensiones fortalece la investigación: 1º. Formación de alto nivel y programas de iniciación científica, (capital humano). 2º. Inversión en investigación y movilización de recursos, (capital estructural 1: infraestructura para la investigación). 3º. Red de investigadores, grupos y centros de excelencia, (capital relacional). 4º. Producción científica y tecnológica, (capital estructural 2: conocimiento y propiedad intelectual).

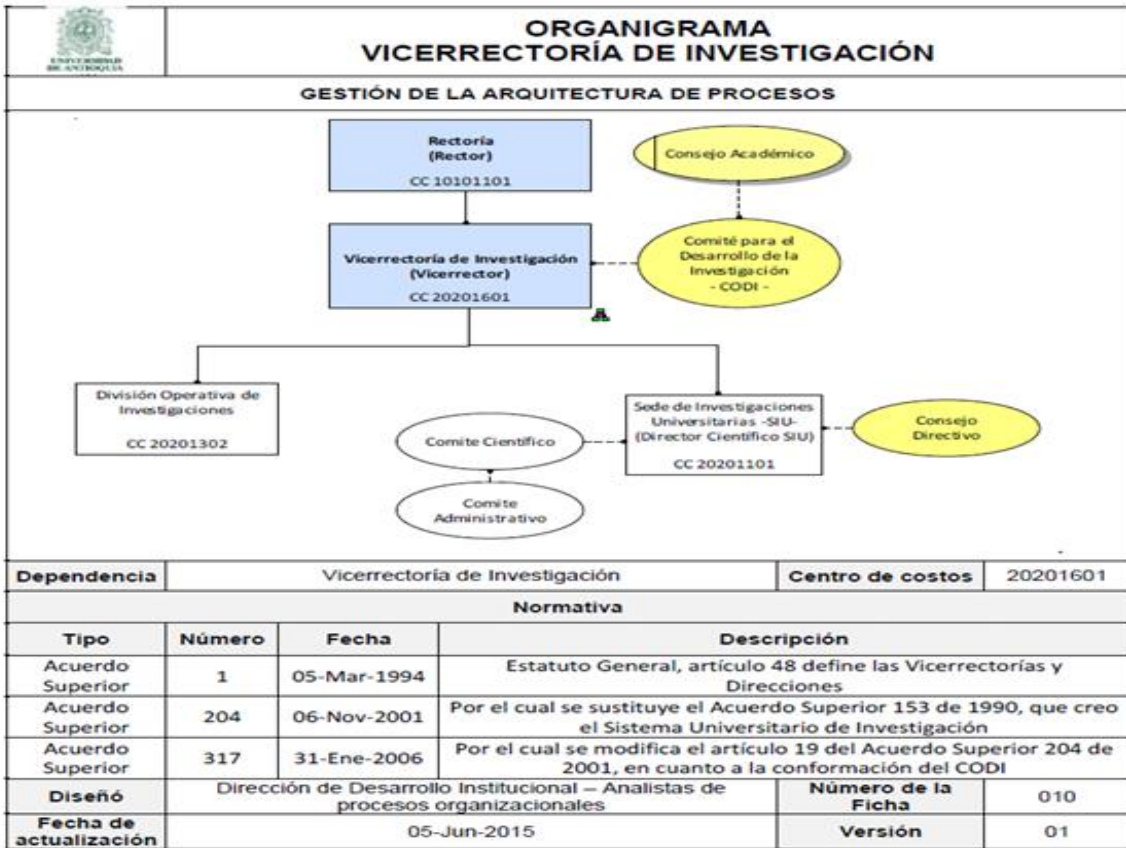
El Estatuto General de la Universidad de Antioquia aprobado en marzo de 1994, en su artículo 14, eleva la investigación en sentido estricto a la categoría de actividad fundamental de la institución, expresando *la investigación, fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente, tendrá como finalidad la generación y comprobación de conocimientos orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país.*

Por su parte, en el Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001, se establecen los principios de la política de investigación en los siguientes términos:

- Generación de conocimientos que contribuyan al desarrollo científico, tecnológico, académico, cultural, social y económico de la región y del país.
- Preeminencia del trabajo por proyectos que conduzca a la conformación de líneas de investigación, proyectos con objetivos, cronogramas y compromisos expresos desde el comienzo mismo de la investigación.
- Permanente evaluación de todas las actividades de investigación, realizada por pares académicos y científicos.
- Intercambio sistemático de los investigadores con la sociedad para enriquecer las decisiones sobre prioridades y pertinencia de la investigación y para orientar la difusión de los resultados.
- Adopción del trabajo en grupo como estrategia para la producción de conocimiento y para la generación de escuelas de investigación.
- Reconocimiento de las jerarquías académicas y científicas.
- Valoración y transferencia de los resultados de la investigación
- Internacionalización de la investigación.
- Formación de recursos humanos para la investigación y fortalecimiento de la relación Grupos de Investigación – Programas de Maestrías y doctorados.

La Vicerrectoría de Investigación es la dependencia encargada de liderar el Sistema de Investigación de la Universidad de Antioquia, regulado por el Estatuto General, el Estatuto Docente y el Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001. En el Gráfico 14 se muestra la estructura organizacional de la Vicerrectoría de Investigación.

56



La Universidad de Antioquia cuenta además con un Comité para el desarrollo de la investigación CODI, en el ejercicio de las competencias que le corresponde a la luz de las normas universitarias, en particular el Reglamento de Investigaciones (Acuerdo Superior 204 de 2001), el cual cuenta con las siguientes convocatorias anualmente a las que se presentan todas las facultades, escuelas o institutos de la Universidad:

- Convocatoria de Menor Cuantía (Monto 1.000 millones de pesos, financiación por proyecto hasta 16 millones de pesos)
- Convocatoria de Mediana Cuantía (Monto 1.800 millones de pesos)
- Convocatoria Jóvenes investigadores: se hace cada dos años
- Convocatoria Regionalización (100 millones de pesos. Financiación por proyecto hasta 14 millones de pesos)
- Convocatoria Temática (Monto 600 millones de pesos. Financiación por proyecto 25 millones de pesos)
- Convocatoria profesores recién vinculados (aprobada en 2011. Financiación por proyecto hasta 16 millones)
- Convocatoria Sostenibilidad (Monto 3.000 millones de pesos. Financiación por grupo 120 millones).

⁵⁶ Organigrama tomado del [portal institucional](#), donde se puede extraer diferentes documentos, gráficos y organigramas, que ilustran la estructura organizacional formal de la Universidad de Antioquia.

Mediante el mismo Acuerdo Superior, la Universidad estableció que el Sistema Universitario de Investigación – SUI – está compuesto por las siguientes instancias:

- **Los Grupos de Investigación, que constituyen la célula vital del Sistema.** Estos grupos son la unidad básica de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico y están compuestos por un equipo de investigadores de una o varias disciplinas o instituciones, comprometidos con un tema de investigación. Del equipo de investigadores hacen parte profesores, estudiantes e investigadores externos, estos últimos previamente admitidos como tales por el coordinador del Grupo respectivo.

- **Los Centros de Investigación o quienes hicieren sus veces.** Los Centros de Investigación son unidades para el fomento de esta actividad, particularmente por medio del apoyo a los Grupos de Investigación, y están adscritos a una o varias Facultades. Son coordinados por un Jefe y tienen un Comité técnico.

- **Los Consejos de Facultad o quienes hicieren sus veces.** En relación con las actividades investigativas, estos tienen como función: Definir las políticas de investigación de la dependencia con base en las propuestas de los Grupos y Centros de Investigación; asesorar al Decano en la definición de las funciones específicas de investigación y docencia que cumplirán los investigadores en cada periodo académico; aprobar, en primera instancia, los proyectos de investigación que hubieren cumplido el trámite inicial en los Comités Técnicos; supervisar y controlar, por medio de los Comités Técnicos, la marcha general de todas las actividades de investigación que se desarrollaren en el Centro, y estudiar y conceder, cuando fuere el caso, las prórrogas solicitadas por los profesores que realizan proyectos de investigación, previo concepto del Comité Técnico.

- **Los Comités de Área. Las Áreas de Investigación se definen como el conjunto de unidades académicas que investigan temas afines y complementarios.** Cada área está dirigida por un Comité que tiene como funciones principales: Promover programas de investigación interdisciplinarios, a largo plazo, sobre las temáticas prioritarias de la misma, según los planes aprobados y definidos en las respectivas unidades académicas; realizar la selección de proyectos que serán presentados para su aprobación final; servir de organismo de intercambio de investigadores, experiencias investigativas, y de información y apoyo entre las unidades académicas adscritas a cada Área; trazar las orientaciones y directrices que el Coordinador deberá llevar ante el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) en representación del Comité de Área.

- **El Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI).** Es un comité cuyo fin primordial es administrar la labor investigativa en la Universidad: asesora al Rector, al Consejo Académico y al Consejo Superior en todo lo relacionado con las políticas de investigación; impulsa la labor investigativa mediante convocatorias anuales como se veía anteriormente; presenta al Consejo Académico, cada año, el Programa General de Desarrollo de la investigación; procura la articulación de la actividad investigativa con la docencia y la extensión; administra los fondos que la Universidad dedica a la investigación; propicia la relación entre los investigadores y la sociedad y, apoya la difusión y publicación de la actividad investigativa.

- **El Consejo Académico (Estatuto General, Artículo 34).** De acuerdo con los estatutos de la Universidad son funciones del Consejo Académico, en lo referente a la investigación: decidir sobre

el desarrollo académico de la Institución, especialmente en cuanto a programas de investigación, de docencia y de extensión y aprobar los planes de investigación, curriculares y de estudio, y de extensión, que deba ejecutar la Universidad, y evaluarlos periódicamente.

La Universidad cuenta también con el programa de jóvenes investigadores, a través del cual, los estudiantes con promedios por encima de 3.7 (Tres Siete) y con intención de dedicar horas a las actividades de investigación reciben una remuneración económica y los beneficios de formar parte de un grupo de investigación. Con frecuencia muchos estudiantes hacen parte no solo de la ejecución de los proyectos sino también de la elaboración de informes, así como de la organización y el análisis de los datos para su divulgación bien sea en reuniones académicas del área y/o en revistas científicas nacionales o internacionales. Los estudiantes que participan en grupos de investigación tienen oportunidades de asistir a reuniones de laboratorio, seminarios semanales o clubes de lectura, cursos cortos que por lo general son organizados por el profesor investigador principal, seminarios y simposios. Cabe destacar que la última evaluación externa de los programas de investigación de la Universidad de Antioquia (enero 27 de 2014) resaltó la importancia del programa jóvenes investigadores y recomendó fortalecerlo, por lo que se avecinan retos importantes para mantener recursos humanos y económicos dedicados a la población estudiantil durante los últimos semestres de la carrera, que representan el pico de la actividad investigativa en el pregrado.

La Vicerrectoría de Docencia, también ha desarrollado estrategias para la inclusión de los resultados de actividades de investigación en las clases a través de las contraprestaciones de ayudas económicas para la asistencia de los docentes a eventos científicos. Los docentes que elaboran una propuesta de participación en eventos se comprometen a integrar temas y conocimientos nuevos en los cursos de sus áreas respectivas a través de material actualizado de investigación que resulte de la participación en eventos. Estas estrategias promueven la actualización del material de clase a partir de eventos de difusión de la información de investigación.

A diciembre de 2017 la Universidad de Antioquia contaba con 272 grupos de investigación (A1 66, A 42, B 68, C 65, y No Reconocidos 31); 652 investigadores categorizados en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación; 1.131 proyectos de investigación ejecutados en el 2017, en los que participaron 500 estudiantes de posgrado y 940 estudiantes de pregrado; y alcanzó 956 citaciones en la base ISI y 1.058 en SCOPUS. En el 2017, el valor total de los proyectos de investigación ascendió a \$259.803.142.063 (\$120.758.965.076 recursos invertidos por la UdeA; \$139.044.176.987 recursos externos gestionados; y \$12.709.761.702 recursos internacionales)⁵⁷.

5.2. La investigación, Innovación y/o Creación Artística y Cultural en las Facultades de Educación y Salud Pública

La Facultad de Educación y la Facultad Nacional de Salud Pública asumen la investigación como uno de los principios constitutivos y transversales de la formación de sus estudiantes, que trasciende el currículo. En este sentido, y en coherencia con los lineamientos de investigación trazados en la

⁵⁷ <http://portal.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/investigacion-udea>. Consultado el 12 de agosto de 2018.

política institucional, los programas de formación de ambas Facultades, desde el pregrado hasta la formación posgradual, tienen como eje central la investigación. Se hace énfasis en una clara articulación entre la docencia y la investigación, donde ella sea la base para la actualización permanente de los currículos y del ejercicio formativo, y para que de ella se deriven prácticas pedagógicas que promuevan en los estudiantes el interés por investigar. Por eso, no se busca formar en metodologías y procesos de investigación tradicional, sino que se reconoce a la investigación desde “una indagación, sistemática y autocrítica” (Stenhouse, 2007: p.28), que se diferencia de otras formas de producción de saber y dota al estudiante de unas competencias para enfrentar la complejidad de su quehacer profesional.

La Facultad de Educación cuenta con un Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP), que tiene como funciones crear y proponer políticas de investigación para la dependencia, fomentar el desarrollo investigativo, propender por la conformación de grupos de investigación que respondan a las políticas de la Facultad, velar para que sus proyectos sean pertinentes con el objeto de estudio de la pedagogía, fomentar las relaciones de los investigadores con la sociedad para poder así, orientar las decisiones sobre políticas y prioridades de la investigación en la dependencia. De igual manera, el Centro de Investigaciones promueve la participación activa en las convocatorias que realizan anualmente Colciencias, otras entidades del orden internacional, nacional y regional y el Comité para el Desarrollo de la Investigación en la Universidad de Antioquia (CODI), a través de los proyectos de mediana cuantía, que tienen como objetivo apoyar los proyectos de investigación presentados por investigadores comprometidos con la formación de los estudiantes en los programas de Maestría y Doctorado, para lo cual se exige incluir un estudiante de Maestría o de Doctorado en cada proyecto, al cual se le apoya económicamente. Además, desde el CIEP se promueven convocatorias a nivel de Facultad de Educación, para la presentación de proyectos de investigación en Innovaciones Didácticas, Semilleros de Investigación, y Pequeños Proyectos y Trabajos de Grado. Teniendo en cuenta lo anterior cobra sentido asumir la investigación como principio de la formación de maestras/maestros y pedagogas/pedagogos, puesto que promueve en ellos la construcción de su quehacer profesional desde la pregunta, la sospecha, la posición activa frente al conocimiento y favorece formas de pensamiento riguroso, complejo, sistemático, crítico y propositivo

La Facultad de Educación cuenta con 20 grupos de investigación actualmente activos, los cuales hacen parte del CIEP. En la tabla que se presenta a continuación se pueden apreciar el nombre de los grupos y su clasificación de acuerdo con los resultados preliminares de la Convocatoria 833 de 2018 para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, publicados por Colciencias en agosto 30 de 2019.

Tabla N°11. Grupos de Investigación de la Facultad de Educación y Clasificación en Colciencias 2018		
GRUPO DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR (A)	CLASIFICACIÓN 2018
HPPC - HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN COLOMBIA	JESÚS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ	A1
FORMAPH - GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA	ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA	A

MATHEMA - FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA	GILBERTO DE JESÚS OBANDO ZAPATA	A
DIDÁCTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	OCTAVIO HENAO ALVAREZ	A
EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COGNICIÓN	MARÍA ALEXANDRA RENDÓN URIBE	A
GECEM - GRUPO DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y MATEMÁTICAS	CARLOS ARTURO SOTO LOMBANA	B
DIDES - DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	LINA MARÍA GRISALES FRANCO	B
MES - MATEMÁTICA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	DIANA VICTORIA JARAMILLO QUICENO	B
UNIPLURIVERSIDAD	HADER DE JESÚS CALDERÓN SERNA	B
GEPIDH - GRUPO DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA, INFANCIA Y DESARROLLO HUMANO	COLOMBIA HERNÁNDEZ ENRÍQUEZ	B
PIENCIAS - PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS	SONIA YANETH LÓPEZ RÍOS	B
COMPRENDER - DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN CIUDADANA	RUTH ELENA QUIROZ POSADA	C
EDI - EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD INTERNACIONAL	LUANDA REJANE SOARES SITO	C
INNOVACIENCIA	JOSÉ JOAQUÍN GARCÍA GARCÍA	C
DIVERSER - PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL	ALBA LUCÍA ROJAS PIMIENTA	C
CONVERSACIONES ENTRE PEDAGOGÍA Y PSICOANÁLISIS	MARÍA PAULINA MEJÍA CORREA	Reconocido
ECCE - ESTUDIOS CULTURALES SOBRE LA CIENCIA Y SU ENSEÑANZA	ANGEL ROMERO	No Clasificado
PEI - CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	RODRIGO JARAMILLO ROLDÁN	No Clasificado
SOMOS PALABRA: FORMACIÓN & CONTEXTOS	DIEGO LEANDRO GARZÓN AGUDELO	No Clasificado
DATUS - GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS	RICARDO LEÓN GÓMEZ	No Clasificado

Por su parte, la Facultad Nacional de Salud Pública cuenta también con un Centro de Investigaciones, cuya misión es *“promover y apoyar los procesos de generación y gestión social de conocimiento en salud pública con altos estándares científicos, contribuyendo a la identificación, prevención y solución integral de problemas en salud y al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad desde una perspectiva de justicia social y equidad. Esto implica que los procesos investigativos que se generen en la Facultad deben abordar prioridades sociales y de salud pública, enriqueciéndose de las existentes perspectivas transdisciplinarias y de diversidad metodológica. Los investigadores deben propender por trabajar en colaboración con pares académicos, instituciones y comunidades afectadas para la generación de conocimiento científico pertinente y su transferencia a la sociedad a través de la difusión científica, procesos educativos, construcción de capacidades comunitarias e*

institucionales, implementación de acciones, el ejercicio de la abogacía y la formulación y evaluación de la política pública”.

Uno de los aspectos que fomenta el actual Sistema Universitario de Investigación, en su Artículo 14, es la creación de áreas para el desarrollo de la investigación en grupos interdisciplinarios, denominados grupos de Investigación. En la Facultad Nacional de Salud Pública existen 10 grupos de esta naturaleza, 8 de ellos fueron reconocidos y clasificados por Colciencias en la Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTel del 2018. Por su parte, los grupos *Aplicaciones Estadísticas y Salud Pública* y *Sistemas de Información en Salud*, están en proceso de consolidación.

Tabla N°12. Grupos de Investigación de la Facultad Nacional de Salud Pública y Clasificación en Colciencias 2018		
GRUPO DE INVESTIGACIÓN	COORDINADOR (A)	CLASIFICACIÓN 2018
EPIDEMIOLOGÍA	CARLOS ALBERTO ROJAS ARBELÁEZ	A1
DEMOGRAFÍA Y SALUD	ALEJANDRO ESTRADA RESTREPO	A1
SALUD MENTAL	NATALIA TRUJILLO ORREGO	A1
GESTIÓN Y POLÍTICAS DE SALUD	LUZ MERY MEJÍA	A
SALUD Y AMBIENTE	JUAN GABRIEL PIÑEROS	A
SALUD Y SOCIEDAD	LUZ DOLLY LOPERA GARCÍA	A
SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO	YORDÁN RODRÍGUEZ RUÍZ	C
HISTORIA DE LA SALUD	ÁLVARO CASAS ORREGO	No Clasificado

Además de los fondos y posibilidad de financiación para la investigación por la Universidad de Antioquia, la Facultad Nacional de Salud Pública también cuenta con subvenciones para que estudiantes y docentes puedan desarrollar proyectos de investigación. Entre ellos se destaca el **Fondo a los trabajos de grado de pregrado**, que está destinado a financiar las propuestas de investigación que conduzcan a la obtención de título profesional para estudiantes de pregrado, tanto de la sede Medellín como de las diferentes seccionales regionalizadas en la universidad (incluyendo a Santa Fe de Antioquia).

Además de los recursos que ha destinado la Facultad, la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad también realiza aportes de recursos frescos para la cofinanciación del este fondo (50% de los recursos son aportados por la Vicerrectoría de Investigación y el restante los aporta la Facultad Nacional de Salud Pública). Las propuestas financiadas deben contar, previamente, con el aval de Comité de Programa o el Comité Técnico de Investigación, del Comité de Ética de la Investigación y de un evaluador externo.

5.3. La investigación, Innovación y/o Creación Artística y Cultural en el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

La investigación desde el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz se enmarca en la **interculturalidad**, la cual se entiende como una conversación con nosotros y con los otros en un espacio de reciprocidad, para generar pervivencias étnicas y culturales mediante el diálogo intra- e intercultural (Delgado et al. (2013) Desde esta perspectiva y recogiendo el sentir del colectivo de participantes, se concibe a la investigación como:

- Diálogo de saberes e intercambio de experiencias, que reconoce y valora saberes locales y ancestrales, así como saberes y aprendizajes de otros pueblos y culturas, que contribuyan con la mejora de su bienestar.
- La manera de reconocer y empoderar a los miembros de las comunidades como participantes y co-constructores de conocimiento y no como objetos o sujetos de investigación.
- Una forma de valorar, reconocer, hacer públicos y poner al servicio de la comunidad conocimiento de las comunidades que aporten a su buen-vivir, contribuyendo a fortalecer capacidades instaladas en las comunidades, de sus sabedoras y sabedores, líderes y lideresas.

La investigación se convierte en un campo central del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, pues a través de él, los estudiantes y comunidades rurales pueden generar espacios, conocimientos y prácticas para problematizar, movilizar y fortalecer sus apuestas político-pedagógicas en función de las transformaciones que necesitan y desean en sus territorios. De ahí que la investigación dentro del Programa sea considerada como una estrategia transversal a todos los espacios de formación, que se concreta en la Ruta Pedagógica de las Prácticas. Esta es tejida a partir de perspectivas convencionales, críticas y ancestrales para la dinamización y producción de conocimiento en las cuales se fortalece las relaciones de los estudiantes, profesores con las comunidades, organizaciones, instituciones y grupos de investigación.

El problema que plantea este campo para ser construido por pedagogas y pedagogos de la Ruralidad y la Paz es:

- ¿Cuáles son los retos y las posibilidades en la producción del campo de la investigación a partir de aportes desde la diversidad cultural y la pedagogía?
- ¿Qué modelos de conocimiento se han establecido y qué afectaciones generan en la vida de las comunidades?
- ¿Qué otros aportes de sistemas de producción de conocimiento ancestrales, críticos y decoloniales es posible articular desde la práctica pedagógica?
- ¿Cómo se transforma la Investigación desde la Práctica Pedagógica hacia la Co-creación de Conocimiento con Comunidades Rurales?

La **investigación desde la diversidad cultural** debate de manera crítica las diversas aproximaciones y tensiones que se dan en la producción de conocimiento en la academia, promueve la creación metodológica de acuerdo con las realidades de las comunidades y conecta con el interés de diseños

y producciones pedagógicas puestas en clave intercultural. En este campo se construye la formación e investigación en herramientas de lectura de realidad, análisis histórico crítico, herramientas de participación, de resolución de conflictos, de diseño y evaluación de procesos, construcciones metodólicas, sistematización y representación del conocimiento.

Como hemos visto a lo largo de la sustentación, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz espera contribuir con una Pedagogía del Buen Vivir de pobladoras y pobladores rurales en sus territorios que aporten al fortalecimiento de comunitario en el ámbito social, cultural y de Salud Pública. Sin embargo, como se expresa en la Guía para los Planes de Vida Comunitarios de la Coordinación Nacional Agraria (CNA), *“el Buen Vivir es un concepto en construcción que va ajustándose a las circunstancias históricas, sociales y territoriales de cada comunidad, por ello se hace imposible una definición unívoca”* (CNA, 2015:4). Para explorar los procesos educativos que se requieren en tan diversos contextos rurales del país hacia una pedagogía del Buen Vivir, la propuesta formativa del Programa invitará a profundizar en metodologías de indagación participativas, como la **Investigación Acción Participativa-IAP** (Fals Borda 1985; Ortiz y Borja, 2008).

La reconstrucción de la sostenibilidad requiere manejarse a pequeña escala, en los procesos sociales y con la participación efectiva de la(s) comunidad(es), opciones indispensables para pretender satisfacer las necesidades agroecológicas (Altieri y Toledo, 2011). Requiere entonces tanto nuevas formas de organización como nuevas prácticas de investigación (y paradigmas), para un empoderamiento real de los participantes. La postura de quien investiga cambia (escuchar y traducir un problema en una pregunta colectiva), y por lo tanto requiere un “mandato” diferente. La IAP es un proceso continuo, con aprendizajes mutuos de actores implicados, que se traduce por nuevas capacidades, tanto individuales como colectivas, para ‘imaginar’ con respuestas adaptadas a problemas específicos. Ello exige a sus participantes reconocer situaciones conflictivas en su área (disciplina), en su institución, de parte de actores asociados aliados, entre otros (Dulcire, digital 2016:19-20).

Por su carácter interdisciplinar, el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz contará con el apoyo académico e investigativo de grupos de investigación de distintas áreas del saber que hacen parte de las unidades académicas de la Universidad de Antioquia vinculadas con el Programa (Tabla N°13), para acompañar el proceso formativo de acuerdo a contenidos específicos y proyectos de estudiantes en sus contextos territoriales.

Tabla N°13. Grupos de Investigación que apoyan el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz			
GRUPO DE INVESTIGACIÓN	UNIDAD ACADÉMICA	COORDINADOR (A)	CLASIFICACIÓN 2018
SALUD MENTAL	FACULTAD NACIONAL DE SALUD PÚBLICA	Phd. NATALIA TRUJILLO ORREGO	A1
GESTIÓN Y POLÍTICAS DE SALUD	FACULTAD NACIONAL DE SALUD PÚBLICA	Dra. LUZ MERY MEJÍA	A
SALUD Y AMBIENTE	FACULTAD NACIONAL DE SALUD PÚBLICA	Phd. JUAN GABRIEL PIÑEROS	A
SALUD Y SOCIEDAD	FACULTAD NACIONAL DE SALUD PÚBLICA	Mg. LUZ DOLLY LOPERA GARCÍA	A
UNIPLURIVERSIDAD	FACULTAD DE EDUCACIÓN	Mg. HADER CALDERÓN SERNA	B

MATEMÁTICA, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD –MES-	FACULTAD DE EDUCACIÓN	Dra. DIANA VICTORIA JARAMILLO QUICENO	B
DIVERSER - PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL	FACULTAD DE EDUCACIÓN	Mg. ALBA LUCÍA ROJAS PIMIENTA	C
EDI - EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD INTERNACIONAL	FACULTAD DE EDUCACIÓN	Dra. LUANDA REJANE SOARES SITO	C
GRUPO ESTUDIOS DEL TERRITORIO	INER	Dr. ANDRÉS GARCÍA SÁNCHEZ	A
COMPORTAMIENTO HUMANO ORGANIZACIONAL –COMPHOR-	CIENCIAS ECONÓMICAS	Mg. SERGIO RENÉ OQUENDO PUERTA	A
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN SISTEMAS AGROAMBIENTALES SOSTENIBLES –GISA-	CIENCIAS AGRARIAS	Dra. SARA MARÍA MÁRQUEZ GIRÓN	No Clasificado

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz ha definido cuatro áreas o líneas de Profundización desde las cuales los y las estudiantes, en diálogo con sus comunidades y de acuerdo a sus necesidades e intereses, desarrollarán sus propuestas creativas comunitarias a partir del séptimo semestre de formación. Dichas líneas son:

- a) Pedagogías del Territorio y la Gobernanza Territorial
- b) Pedagogías del Buen Vivir y la Salud Comunitaria
- c) Pedagogías en Educación Rural
- d) Pedagogías en Educación para la Paz.

6. RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO⁵⁸

6.1. Políticas y Normativas Institucionales

La Universidad de Antioquia define claramente la extensión como parte de la proyección social en el artículo 15 de su Estatuto General, también expresa que la relación permanente y directa que la Universidad tiene con la sociedad, opera en el doble sentido de proyección de la Institución en la sociedad y de ésta en aquella; la extensión se realiza por medio de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales, expresados en actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas, de consultorías, asesorías e interventorías, y de programas destinados a la difusión de las artes, los conocimientos y al intercambio de experiencias y de apoyo financiero a la tarea universitaria. Incluye los programas de educación permanente y demás actividades tendientes a procurar el bienestar general.

La misión, los principios, objetivos, estructura, las diferentes formas de extensión, la estructura organizacional, y los aspectos administrativos de la Extensión se establecen en el Acuerdo Superior 124 del 29 de septiembre de 1997. Por su parte, las políticas de Extensión de la Universidad de Antioquia se establecen en el Acuerdo Superior 125 del 29 de septiembre de 1997, y el Acuerdo

⁵⁸ Información institucional suministrada por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

Académico 0122 del 28 de octubre de 1997 constituye y reglamenta el Comité de Extensión de la Universidad.

En cuanto a la estructura organizacional de la extensión, el Acuerdo Superior 124 del 29 de septiembre de 1997, establece en el Capítulo Composición de la Extensión, Artículo 22: “Sin perjuicio de las funciones del Consejo Superior Universitario y del Consejo Académico, serán instancias competentes para la coordinación, el desarrollo y el apoyo de la Extensión”: a. La Vicerrectoría de Extensión. b. El Comité de Extensión. c. Las Facultades, Institutos y Escuelas, con sus Departamentos; y los respectivos Consejos, Decanos, Directores y Jefes. d. Los Centros de Extensión con sus respectivos Jefes, y los Comités de Extensión de las Facultades. En el Artículo 23, se establece que la Vicerrectoría de Extensión será la instancia administrativa por medio de la cual la Universidad propone políticas, orienta, coordina, motiva, promociona y apoya la Extensión.

Los diferentes servicios o actividades de Extensión Universitaria se han organizado en seis grupos con el fin de orientar, tanto a las unidades académicas y administrativas que los ofrecen como a las entidades externas que los solicitan o requieren (Acuerdo Superior 124 de septiembre de 1997). Éstas son:

Prácticas académicas: son la materialización del compromiso de la Universidad con la sociedad y buscan la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones socio-económicas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del medio. Pueden desarrollarse de diferentes formas: asistenciales, comunitarias, de servicio, educativas, de diagnóstico e intervención, de empresa y deportiva.

Actividades de educación no formal: actividades de capacitación a individuos y a grupos de la comunidad. Estas actividades se desarrollan por medio de cursos, seminarios, talleres, pasantías, congresos o simposios y en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia. Los programas de educación no formal se ejecutan, previa aprobación por las instancias respectivas definidas por los consejos de facultad o por los directores de las unidades académico-administrativas.

Actividades culturales, artísticas y deportivas: tienen por objeto contribuir a la afirmación de la identidad socio-cultural, a la formación integral de la población universitaria, y al crecimiento personal de los integrantes de la comunidad, mediante la sensibilización frente a las diversas manifestaciones del arte y la cultura. Las actividades culturales artísticas y deportivas se ofrecen en diferentes modalidades: conferencias, talleres, seminarios, cursos, exposiciones, conciertos, presentaciones teatrales, concursos, competencias, actividades lúdicas y, similares que contribuyan al cumplimiento de la Extensión.

Servicios de extensión: son actividades que realiza la Universidad para responder a intereses y a necesidades del medio, y que incorporan experiencias aprovechables para la docencia y para la investigación, entre ellas, exámenes y análisis de laboratorio, exámenes especializados, consultas de medicina, enfermería, odontología, nutrición, salud ocupacional, veterinaria, psicología, servicios administrativos, jurídicos, artísticos y culturales.

Consultoría profesional: mediante la consultoría profesional, la Universidad se vincula y coopera con el medio, para la transferencia del conocimiento, de manera que le permita ser dinámica en la

solución de problemas y en la satisfacción de necesidades que conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida. La Consultoría Profesional es la aplicación del conocimiento en una actividad intelectual, y llevará a que las soluciones encontradas sean las más adecuadas desde los puntos de vista técnico, económico y social. Se prestará de varias formas: asesorías, consultorías, asistencia técnica, interventoría, veeduría.

Gestión tecnológica: comprende todas aquellas acciones relacionadas con la innovación, generación, adecuación, transferencia o actualización de tecnología; y con la difusión, comercialización y protección de la propiedad intelectual de procesos tecnológicos, resultantes de las actividades de investigación, docencia o asistencia, realizadas por las diferentes unidades de la Universidad.

Relaciones internacionales: en el Artículo 123 de su Estatuto General, la Universidad considera que el papel internacional de su quehacer académico y científico es parte esencial de su desarrollo curricular, cultural y social. Las normas que regulan la actividad de internacionalización son las siguientes:

- Estatuto General. En sus Artículos 4 a 26 declara la vocación universal y la necesidad de establecer vínculos académicos y científicos con la comunidad internacional.
- Acuerdo Superior 261 de 1993. Por el cual se crea la Dirección de Gestión y Relaciones Internacionales.
- Acuerdo Superior 064 de 1996. Por el cual se reorganiza la Dirección de Relaciones Internacionales.
- Acuerdo Superior 191 de 2001. Por el cual se adiciona al Estatuto General un nuevo Título “Relaciones Internacionales”.
- Plan de Desarrollo 2006-2016, donde la Universidad plantea, como un sector estratégico, su proyección a la comunidad nacional e internacional.

Dentro de las posibilidades de internacionalización, la Universidad puede desarrollar proyectos de investigación compartidos, capacitar a sus docentes, acceder a programas de pasantías para estudiantes y profesores, realizar contactos con agencias gubernamentales de cooperación internacional y fundaciones privadas que puedan participar en el financiamiento de proyectos de investigación y desarrollo y ampliar opciones de becas. También busca intercambiar experiencias de gestión universitaria y publicaciones e incrementar las asesorías y venta de servicios.

La Dirección de Relaciones Internacionales es la instancia que promueve, formula y apoya los procesos de internacionalización y la vinculación de la Universidad con la comunidad internacional. Para lograr este propósito desarrolla los siguientes programas: Centro de Estudios Internacionales, Multilingua, Redes Académicas Internacionales, Posgrados Conjuntos, Convenios y Programas de Intercambio de Estudiantes y Profesores.

6.2. El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz y su relación con el Sector Externo (Extensión)

Es mediante la EXTENSIÓN que el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz hace efectiva la presencia de la Universidad en los contextos rurales, donde, en diálogo de saberes con las comunidades en sus territorios, se articula y entreteje la DOCENCIA y la INVESTIGACIÓN.

La construcción del programa Pedagogía en Ruralidad y Paz ha sido posible gracias a la alianza con organizaciones sociales comprometidas con los procesos educativos, sociales y organizativos de las comunidades afrodescendientes, campesinas e indígenas, y hacen presencia en sus territorios (por ejemplo, COCOMACIA en Antioquia y Chocó, CEAM en Antioquia, WWF en asocio con organizaciones campesinas e indígenas de Putumayo). Dichas organizaciones han manifestado su interés de continuar comprometidas con este proceso de formación, velando por el cumplimiento de sus objetivos y contribuyendo con su cabal desarrollo. Otras organizaciones de la región y el país han manifestado su interés de vincularse también.

La propuesta fue construida en el marco del proyecto Diálogo universidades – comunidades hacia el fortalecimiento de capacidades de liderazgo y creatividad para la sostenibilidad en tres contextos rurales diversos (afro, indígena y campesino) de Antioquia y Chocó (auspiciado por el BANCO UNIVERSITARIO DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE EXTENSIÓN –BUPPE– Convocatoria de Convergencia Social y Académica 2014), en alianza entre las organizaciones CEAM, Corporación de Estudios Educativos, Investigativos y Ambientales, COCOMACIA, Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral de Atrato, organizaciones campesinas e indígenas (Kichwua, Muruy y Siona) del Putumayo, WWF Colombia, University of British Columbia, Aalborg University, CIRAD de Francia, Gobernación de Antioquia y Universidad de Antioquia.

Para afianzar la permanencia de estudiantes en el programa, facilitar sus procesos de práctica y realización de proyectos creativos comunitarios, el programa se abrirá en convenio con las organizaciones sociales que manifiesten interés y hacen presencia en los territorios; son ellas quienes servirán de apoyo y acompañamiento a la relación de la Universidad con estudiantes de las comunidades rurales participantes. Se espera que dichas organizaciones participen en el acompañamiento de los futuros estudiantes y sirvan de entidades cooperantes y asesoras, bajo la figura de Centros de Práctica. Entre estos compromisos se encuentran:

- Presentar a los y las participantes, exponiendo las razones por las cuales consideran que su formación aportará a los procesos de las comunidades.
- Fomentar acciones afirmativas presentando mujeres y hombres en condiciones equitativas. En contextos de diversidad cultural y étnica, facilitar la representatividad de distintos grupos.
- Apoyar el proceso formativo de las y los participantes, apoyando los encuentros de formación y el diálogo con la Universidad.
- Facilitar el acceso a documentación del contexto, consultas con la comunidad y discusión de temas; de esta manera enriquecer las iniciativas o propuestas creativas comunitarias de cada estudiante.

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz cuenta con el respaldo de varias organizaciones sociales, comunitarias y ONGs que han manifestado a través de comunicaciones escritas su voluntad de

apoyar desde sus experticias, conocimientos y relaciones, el desarrollo del Programa. Algunas de estas organizaciones e instituciones son:

	Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental –CEAM.
Creada en 1995, es una entidad sin ánimo de lucro, con sede en el Municipio de Marinilla Antioquia, con actuaciones permanentes en el oriente de Antioquia, zonas de frontera con el departamento de Chocó y otras partes del país. Hace parte de su misión contribuir al desarrollo sostenible de los territorios y mejorar la calidad de vida de sus pobladores, impulsando procesos de autogestión y generando cambios y/o fortaleciendo transformaciones culturales a través de la prestación de los servicios de educación, investigación, gestión de proyectos, asistencia técnica agropecuaria y consultoría, sobre la base de los principios de democracia, participación, autonomía, compromiso institucional, legalidad, pluralidad, eficiencia y eficacia. CEAM tiene una amplia experiencia de trabajo territorial certificada, relacionada con la planificación rural, la formalización legal de la propiedad de tierras, el cuidado de las aguas y el ambiente, proyectos productivos en alianzas socio-empresariales, fortalecimiento de acueductos comunitarios rurales, educación formal y no formal en agroecología, ruralidad y ordenamiento territorial, entre otros.	
	Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral de Atrato
COCOMACIA es el Consejo Comunitario de comunidades negras más extenso y poblado de Colombia; posee su título colectivo desde el año 1997 (Resolución 04566 del INCORA), en un área aproximada de 722.510 hs. En la actualidad, está conformado por 124 Consejos Comunitarios Locales donde viven aproximadamente 45.000 personas, representadas en 7.200 familias. El título colectivo se localiza en la cuenca media del río Atrato, en los municipios chocoanos de Atrato, Quibdó, Medio Atrato, Bojayá y Carmén el Darién, y en los municipios antioqueños de Vigía del Fuerte, Murindó y Urrao. La experiencia organizativa de COCOMACIA, sus estrategias de conservación de los recursos naturales y la defensa de los derechos étnicos y humanos en la región, le han merecido distintos reconocimientos nacionales e internacionales por su labor de resistencia pacífica durante más de tres décadas (Cocomacia – POTA, 2016).	
	WWF Colombia
WWF Colombia empezó en 1964 apoyando acciones de conservación, y en 1993 consolidó su presencia en el país como Oficina de Programa. El trabajo de WWF Colombia integra acciones a diferentes escalas, de lo local a lo internacional, en paisajes prioritarios de los complejos ecorregionales del norte del Amazonas, el Orinoco, los Andes y el Pacífico. La organización busca armonizar la conservación de los recursos naturales con las necesidades humanas y ha enfocado su trabajo en la creación y el mejoramiento de áreas de conservación, en la protección de especies emblemáticas y amenazadas, en el desarrollo de alternativas productivas sostenibles y en el fomento de la participación ciudadana, con un especial énfasis en la gobernanza de territorios y recursos naturales.	

	Planeta Paz. Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia
Planeta Paz es una organización no gubernamental de carácter nacional que trabaja desde el año 2000 por el fortalecimiento de los sectores populares para que contribuyan al conocimiento de la realidad nacional, la constitución de sujetos políticos democráticos capaces de construir sociedad y nación con justicia social, y a la búsqueda de soluciones viables al conflicto social, político y armado colombiano. Realiza su Misión a través de la investigación social crítica, la educación popular y la comunicación; realiza, promueve y divulga estudios relacionados con la problemática nacional e internacional, el movimiento social y los sectores sociales populares. Su objetivo es contribuir a la comprensión y difusión de estrategias de construcción de paz y reducción de la pobreza que den garantías institucionales y sociales para la resolución de conflictos mediante mecanismos democráticos diseñados con participación de los más afectados, al tiempo que impiden la militarización legal e ilegal de la vida social y detienen los mecanismos sociales, políticos y económicos que alimentan los conflictos, desvalorizan la acción social y reproducen la pobreza.	

	Centro Europa-Tercer Mundo (Suiza)
"No hay un mundo desarrollado y un mundo subdesarrollado, sino solo un mundo pobremente desarrollado". Esta convicción presidió la fundación del Centro Europa-Tercer Mundo (CETIM) en Ginebra en 1970 como un centro de estudio, investigación e información sobre los mecanismos en la raíz del pobre desarrollo y la interfaz con los movimientos sociales. El CETIM se ha comprometido durante muchos años a mejorar la protección y promoción de los derechos de los campesinos. Junto con La Vía Campesina, el movimiento campesino internacional que reúne a más de 164 organizaciones en 73 países y representa a unos 200 millones de campesinos, fue la fuerza impulsora detrás de la campaña para lograr la aprobación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2018, de la Declaración de sobre los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en las zonas rurales.	

	Coordinador Nacional Agrario
La Asociación Nacional Campesina –Coordinador Nacional Agrario (CNA)-, es una organización que surge en 1997 como un proceso de coordinación colectiva, consulta, discusión y planteamiento de iniciativas agrarias apropiadas para el campo colombiano durante la realización del primer Foro Nacional Agrario, cuyo trabajo ha llevado a la articulación de 50 procesos de campesinos y campesinas en 22 departamentos de Colombia. El CNA propende por el desarrollo humano integral: vida digna en el campo, soberanía popular, reforma agraria integral, preservación de los recursos naturales y recuperación ambiental en pro del fortalecimiento y respeto a la identidad campesina y su hábitat.	

	Asociación de Mujeres Organizadas de Yolombó
La Asociación de Mujeres Organizadas de Yolombó - AMOY, es una organización que surge desde 1992, para trabajar por el empoderamiento de las mujeres del Nordeste de Antioquia. AMOY encabeza el proceso de consolidación del Movimiento de Mujeres del Nordeste antioqueño, y en articulación con otras 6 organizaciones de mujeres de la región, lidera una red de comercialización que busca impulsar sus producciones agroecológicas. Han ganado posicionamiento en sus familias y en el municipio, y avanzado en procesos productivos agroecológicos, agrícolas y pecuarios, como producción de gallinas criollas, concentrados hechos con productos de la finca, dulces extraídos de la caña de azúcar, producción de papel hecho a mano usando tintes naturales, transformación de alimentos y vinos. Por su trabajo en favor de las mujeres, AMOY ha recibido varios premios a nivel nacional e internacional, tales como: el Premio de la Mujer Rural, en Suiza (2000); el reconocimiento del Fondo Rotatorio de Bogotá, por el buen manejo de los recursos (2004); la “Orden de Yolombó al mérito ciudadano”, otorgada por el Concejo de este municipio en el marco de la conmemoración de los 450 años del municipio; y el premio Distinción Vida de la Corporación Autónoma Regional del Centro de Antioquia (Corantioquia), en Organizaciones Socioambientales (2915).	

	Asociación Campesina de Antioquia
La Asociación Campesina de Antioquia - ACA, nace como un proceso organizativo de comunidades rurales afectadas por las políticas económicas impuestas en el país a principios de la década de los 90's. Fue constituida y reconocida legalmente en 1994, muchos de sus líderes y asociados fueron víctimas de la violencia política, del despojo y el desplazamiento forzado. En un sentido amplio, la Asociación Campesina de Antioquia, ACA, desarrolla un proceso de recomposición y organización de la comunidad campesina de base afectada por el conflicto armado en el departamento de Antioquia, en la generación de propuestas de soberanía alimentaria para el mejoramiento de las condiciones de vida en el escenario rural, y con perspectiva de largo plazo orientada al fortalecimiento del movimiento campesino nacional.	

7. PROFESORES⁵⁹

7.1. Políticas y normativas institucionales

Nuestro centro universitario cuenta con estatutos o reglamentos de profesores en los que se definen sus funciones, deberes, derechos, estímulos, evaluación a la tarea docente, el régimen disciplinario y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución, entre otros. Los principales documentos relacionados con el cuerpo docente son el Acuerdo Superior 083 de 1996 por el cual se expide el Estatuto Profesor de la Universidad de Antioquia y el Acuerdo Superior 253 de 2003 por el cual se expide el Estatuto del Profesor de Cátedra y Ocasional.

Según el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, el ‘Profesor Universitario’, es: “[...] una persona que se dedica a la Docencia, la Investigación, la Extensión y la Administración Académica,

⁵⁹ Información institucional suministrada por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

[...], y constituye un elemento dinámico en la formación integral de los estudiantes, se compromete con la solución de los problemas sociales y coadyuva a la prestación de un servicio público, inherente a la finalidad social del Estado” (p.15). Además, en el punto 4 del mismo Estatuto, los profesores tienen el compromiso de educar, de formar, de inculcar valores, de reconocer que la docencia parte de un principio esencialmente ético; o sea un educador de ciudadanos para la democracia y para el cambio, personas con sensibilidad social y espíritu crítico.

En el artículo 3° del Estatuto Profesor, se explicita la relación entre “la investigación y la docencia [que] son los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social” (p.7). Y asumir este principio determina que: “las actividades propias de la función profesoral se definen y relacionan [...] en torno a la investigación como fuente del saber, soporte del ejercicio docente y parte del currículo; la docencia, fundamentada en la investigación posibilita la formación de los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales; la extensión, mediante la cual la sociedad se beneficia de los avances del conocimiento en la universidad y la administración académica, como estructura operativa que hace posible el funcionamiento de los componentes universitarios para el logro de las metas propuestas (p.7).

A continuación, se describen los criterios de ingreso, permanencia, promoción, formación y capacitación para el personal académico de la Universidad de Antioquia.

Ingreso: Por la naturaleza de su relación con la Universidad, los profesores podrán ser: vinculados o contratados. Los profesores vinculados podrán ser aspirantes a la carrera o de carrera, y en ambos casos de tiempo completo o de medio tiempo. Los profesores contratados podrán ser ocasionales, visitantes, ad honórem, o de cátedra; los tres primeros podrán ser de tiempo completo o de medio tiempo; los de cátedra, contratados por horas (remitirse al ítem: mecanismos de selección de los profesores).

Permanencia: El reconocimiento de méritos que determinare el ingreso, la permanencia y el ascenso en el escalafón, se efectuará con base en la evaluación permanente del desempeño, y en la adecuación de la conducta a los principios y normas de la Universidad.

Promoción: Para ascender a la categoría de profesor asistente se requerirá: 1. Permanecer mínimo dos años en la categoría de profesor auxiliar. 2. Obtener evaluaciones satisfactorias del desempeño en los dos últimos años como profesor auxiliar. 3. Acreditar título de posgrado en el área de su desempeño. Para ascender a la categoría de profesor asociado se requerirá: 1. Permanecer tres años como mínimo en la categoría de profesor asistente. 2. Obtener evaluaciones satisfactorias del desempeño en los dos últimos años como profesor asistente. Para ascender a la categoría de profesor titular se requerirá: 1. Permanecer por lo menos cuatro años en la categoría de profesor asociado. 2. Obtener evaluaciones satisfactorias de su desempeño en los dos últimos años como profesor asociado.

Formación: El profesor tiene un compromiso profesional y ético con el proceso de formación integral de los estudiantes. Con el ejemplo transmite valores universales: curiosidad intelectual, que le permite expandir el conocimiento por la propia búsqueda e investigación; respeto por los demás, expresado en la disposición para escucharlos y comprender sus puntos de vista; capacidad para manifestar el desacuerdo con otros mediante la argumentación en insaciable búsqueda y

construcción de la verdad en espacios de libertad e igualdad; y la no discriminación por razones de raza, sexo, edad, religión, condición social, cultural y concepciones políticas. En las actividades académicas se abordan problemas teóricos y prácticos en una perspectiva interdisciplinaria que promueva la cooperación y el desarrollo de los diferentes enfoques científicos y profesionales.

Capacitación: La capacitación institucional consiste en la participación de los profesores en planes y acciones tendientes a mejorar su nivel profesional, académico y pedagógico; incluye la realización de estudios de posgrado, la participación en seminarios, simposios, congresos, cursos, pasantías, entrenamientos. La autorización y el apoyo a tales actividades se concederá con sujeción a los criterios expuestos en el artículo 65. El Consejo Académico adoptará un plan de capacitación elaborado con base en las propuestas presentadas por las unidades académicas, las cuales deberán actualizarlas anualmente. El plan deberá establecer las prioridades de capacitación, identificar y cuantificar las necesidades de formación en los distintos niveles, y determinar los recursos requeridos para su cumplimiento. Las Vicerrectorías de Docencia y de Investigación velarán, en unión de los responsables de las dependencias de adscripción de los profesores, para que la capacitación recibida tenga incidencia en el desarrollo de la respectiva unidad académica. La Universidad apoyará la capacitación institucional de los profesores, mediante la gestión de los proyectos de capacitación ante las instancias tanto internas como externas; el otorgamiento de comisiones; y la inclusión de actividades de capacitación en el plan de trabajo. El profesor, que a nombre de la Universidad participe en actividades de capacitación, deberá presentar la constancia de asistencia, la información documental suministrada por el evento, y una memoria académica sobre el programa adelantado, dirigida a los profesores de su área. El Rector autorizará comisiones de estudio para capacitación en programas de posgrado, atendiendo a los siguientes criterios: trayectoria del profesor, relación del programa con el área de desempeño del profesor, armonía con los planes y programas de la Universidad y de la dependencia, utilidad previsible para éstos, y acreditación y prestigio de la institución donde se adelantará la capacitación. Si el programa condujere a título, éste deberá ser superior al que se posee. Mediante los estímulos académicos, la Universidad propicia y exalta la excelencia académica de los profesores. Los estímulos académicos serán: la capacitación institucional, el año sabático, las distinciones, los reconocimientos en la hoja de vida, y la asignación de recursos para el desarrollo de proyectos específicos. Todos los estímulos académicos se otorgarán teniendo en cuenta los méritos académicos; adicionalmente, para el otorgamiento del año sabático, para la asignación de recursos al desarrollo de proyectos específicos, y para la capacitación institucional, se tendrán en cuenta el área de competencia del profesor, y la relación de las actividades autorizadas y apoyadas, con los programas y planes de la dependencia respectiva y de la Universidad, si fuere del caso.

7.2. Plan de formación docente permanente⁶⁰

La Universidad de Antioquia cuenta con la Vicerrectoría de Docencia, donde se realizan diferentes actividades que buscan promover el desarrollo profesoral en concordancia con la normativa estatutaria que regulan la institución. Puntualmente, el programa de Desarrollo Pedagógico Docente, capacita al personal docente de la Universidad, en forma ininterrumpida, desde 1993.

⁶⁰ Información institucional suministrada por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

Orientando sus tareas en tres ciclos ciclo de formación pedagógica básica, ciclo de actualización pedagógica y ciclo de generación y aplicación pedagógica.

Documentos clave, en el plan de formación docente permanente son el Acuerdo Superior 083 de 1996 por el cual se expide el Estatuto Profesor de la Universidad de Antioquia y el Acuerdo Superior 253 de 2003 por el cual se expide el Estatuto del Profesor de Cátedra y Ocasional. Igualmente, la Universidad plantea que cada profesor y cada unidad académica con su cuerpo docente, puedan optar en forma documentada por la aplicación responsable y creativa de propuestas de formación pertinentes y eficaces, los procesos de autoevaluación se orientan en esa directriz.

La Universidad de Antioquia, en su propósito de promover el mejoramiento de los procesos de docencia, cuenta con un plan de formación docente, enmarcado dentro del Programa de Desarrollo Pedagógico Docente, en este programa se trabaja por la formación del profesorado de la Universidad en temas afines a la Educación, Pedagogía, Didáctica, Currículo, análisis de las prácticas docentes, procesos de investigación y extensión que apoyan una construcción de conciencia del ser profesor universitario de manera integral.

El objetivo principal del programa es mantener e impulsar una cultura de la formación permanente del profesorado con miras al logro de procesos de reflexión de su ser docente universitario; del carácter formativo de su actividad profesional sobre la excelencia en su desempeño educativo. El programa propone la formación de habilidades y actitudes investigativas y por la creación de estrategias pedagógicas que desarrollen la inteligencia y la creatividad de los profesores para el diseño de las clases, la reflexión de las mismas con sentido crítico, orientadas al mejoramiento de la vida universitaria, al respeto, a la dignidad del ser humano y a la armonía de éste con sus semejantes y con la naturaleza.

También, contamos con el Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, fue creado en 1995, como un espacio donde se consolidan el conocimiento y las experiencias de la comunidad universitaria en relación con el uso de las nuevas tecnologías. Esto ha permitido proveer y promocionar servicios de capacitación, asesoría y acompañamiento a la comunidad académica. El programa cuenta con 1.413 recursos y contenidos educativos digitales, 650 cursos virtuales y 32 revistas electrónicas. Mediante el programa se han formado más de 25.000 usuarios, en los servicios para profesores, estudiantes, empleados, egresados y de extensión. Este programa recibió cuatro premios en el concurso de méritos Objetos Virtuales de Aprendizaje, realizado por el Ministerio de Educación Nacional en 2005, y gracias a él en 2009 el mismo Ministerio le otorgó a la Universidad el reconocimiento por el compromiso para usar los medios y las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Del mismo modo, se desarrolla el Programa de Capacitación Docente para formar a los profesores de la universidad en lengua extranjera (inglés), creado en cooperación con la Escuela de Idiomas tiene como objetivo formar a los profesores de la Universidad de Antioquia en inglés como lengua extranjera. Este programa nace de la necesidad de la Universidad de preparar a sus profesores para enfrentar los retos académicos que exige la educación superior y se fortalece para desarrollar la política en lengua extranjera (Acuerdo 334 de 2008, ya modificado por el Acuerdo 0467 de 2014), la cual reglamenta las competencias a certificar en LE para pregrado y posgrado.

Este programa pretende propiciar un espacio de práctica y mantenimiento de las habilidades comunicativas para los profesores que han tenido un proceso de instrucción explícita en la lengua extranjera, motivar a los profesores a utilizar la lengua extranjera en los procesos de investigación, docencia y extensión que se desarrollan en la Universidad, brindar estrategias de aprendizaje y de preparación para pruebas estandarizadas de suficiencia y para certificar las competencias en lengua extranjera con el propósito de acceder y completar procesos de capacitación profesional en los programas de posgrado de la Universidad de acuerdo con las políticas lingüísticas existentes.

Los profesores de la Universidad de Antioquia disponen también de un sistema de apoyo a la labor profesoral, las Comisiones de estudios, Comisión de servicios, Dedicación exclusiva y el Fondo Patrimonial componen este conjunto de apoyo a la actividad académica de los docentes que gestiona la Vicerrectoría de Docencia con el fin de promover la actualización e investigación de los profesores vinculados a nuestra Alma Máter.

7.3. Planta docente del programa académico

La ruralidad, los territorios y la diversidad de sus pobladores requieren pensarse desde la inter/transdisciplinariedad, en diálogo de saberes interculturales e intergeneracionales, con perspectiva local – global. Es por ello que el Programa Pedagogía en Ruralidad requiere un profesorado con diversas experticias en temáticas rurales, que puedan abordar la complejidad de los procesos educativos comunitarios. Es por ello que, de acuerdo a los contextos territoriales en los cuales se vayan abriendo cohortes, el Programa irá convocando sabedoras y sabedores, así como docentes en distintas disciplinas, con experiencia en dichos contextos.

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz propende por la conformación y consolidación de comunidad académica entre profesoras y profesores, sabedoras y sabedores, para que desde sus procesos de formación en instituciones universitarias, organizaciones y movimientos sociales y comunitarios apoyen la transformación educativa, política, social, cultural de sus estudiantes como una apuesta por el “buen vivir/vivires buenos” de las comunidades.

Las maestras y los maestros que participan en el Programa son personas diversas culturalmente, sensibles a la vida y con experiencia en trabajo colaborativo con comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas. El colectivo profesoral que se presenta a continuación (Tabla N° 14), hace parte de distintas unidades académicas y organizaciones sociales comunitarias con experticia, conocimiento y experiencias en el campo, y estará apoyando las distintas actividades formativas, bien sea en la docencia directa, la consultoría o en la asesoría de los propuestas creativas comunitarias y trabajos de grado.

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consultoría
Sierra Restrepo Zayda	Doctorado	Licenciatura en Educación, área Historia-Filosofía, 1980	PhD in Educational Psychology and Creativity Studies, 1998 M. A. in Childhood Education, 1992	Jubilada	Titular	Horas Cátedra (Jubilada)	Facultad de Educación	39	40	37	A	A	A
Calderón Serna Hader de Jesús	Maestría	Licenciatura en Educación, Historia-Filosofía, 2000	Maestría en Educación, 2015 Especialista en Didáctica Universitaria, 2006	Ocasional	Asistente	Tiempo Completo (Ocasional)	Facultad de Educación	19	14	14	M	A	M
Múnera Gómez Mauricio	Doctorado	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades; Lengua Castellana, 2006	Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, 2019 Maestría en Educación, 2009	Vinculado		Tiempo Completo	Facultad de Educación	13			M	A	M
Yarza De Los Ríos Víctor Alexander	Maestría	Licenciado en Educación Especial, 2006	Doctorando en Educación (actual) Magíster en Educación, 2011	Vinculado		Tiempo Completo	Facultad de Educación	16	14	14	A	A	A
Estrada Cano William de Jesús	Especialización	Sociólogo	Maestría en Educación (Pendiente Grado)	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	29	20	12	A	A	A

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consultoría
			Especialización en Doctrina Social de la Iglesia, 2011										
Vargas Córdoba Néstor Daniel	Maestría	Sociólogo, 2011	Magíster en Educación, 2015	Cátedra		Hora Cátedra	Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	8	4	4	M	A	A
Márquez Girón Sara María	Doctorado	Ingeniería Agrícola, 1987	PhD en Agroecología, 2013 Magíster en Ingeniería Ambiental, 2001	Vinculada	Titular	Tiempo Completo	Facultad de Ciencias Agrarias	30	25	22	M	A	M
García Sánchez Andrés	Doctorado	Antropólogo (2006)	PhD Antropología Social (2018). Mg en Estudios socioespaciales (2010)	Vinculado	Asistente	Tiempo Completo	Instituto Estudios Regionales (INER)	13	17	12	A	A	A
Gallardo Cabrera Cecilia	Doctorado	Química Farmacéutica, 1995.	Doctorado en Ciencias Químicas, 2003.	Vinculada	Asistente	Tiempo Completo	Facultad de Ciencias Alimentarias y Farmacéuticas	23	17	17	B	A	B
Amaya Gómez Juan Carlos	Maestría	Profesional en Ciencia y Tecnología de Alimentos, 2001	Maestría en Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, 2018. Especialización en Alta Gerencia con	Ocasional		Tiempo Completo	Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias	18	12	12	M	A	A

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escalafón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consultoría
			énfasis en Calidad, 2008										
Orozco Arcila Steven	Doctorado	Odontología, 2001	Doctor en Salud Pública, 2015. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, 2008	Vinculado	Auxiliar	Tiempo Completo	Facultad Nacional de Salud Pública	18	4	4	A	A	M
Ramírez Valencia María Isabel	Maestría	Psicología, 2010	Maestría en Salud Mental, 2015	Ocasional	Asistente	Tiempo Completo	Facultad Nacional de Salud Pública	9	5	4	B	A	M
Otálvaro Castro Gabriel Jaime	Doctorado	Odontología, 2001	Doctor en Salud Colectiva, Ambiente y Sociedad, 2019 Maestría en Educación, 2008	Ocasional	Asistente	Tiempo Completo	Facultad Nacional de Salud Pública	18	8	8	M	A	M
Pérez Osorno Margarita María	Maestría	Administración en Salud, 2002	Doctora en Desarrollo Sostenible, 2018 Maestría en Epidemiología, 2007	Ocasional	Asistente	Medio Tiempo	Facultad Nacional de Salud Pública	17	8	8	M	A	M
Lopera García Luz Dolly	Maestría	Economía, 1991	Maestría en Salud Pública, 2008	Ocasional	Asistente	Tiempo Completo	Facultad Nacional de Salud Pública	28	20	17	A	A	M
González Gómez Difariney	Doctorado	Matemáticas, 2006	Doctora en Educación, 2016	Vinculado		Tiempo Completo	Facultad Nacional de Salud Pública	13	8	8	B	A	M

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consultoría
			Maestría en Ciencias Estadísticas, 2011										
Buitrago Montoya Hugo Alberto	Pregrado	Licenciatura en Español y Literatura, 1996		Ocasional		Tiempo Completo	Unidad Especial de Paz	23	23	12	A	A	A
Pineda Muriel Astrid Elena	Maestría	Licenciada en Educación Básica Primaria. 1996	Magíster en educación con mención en pedagogía. 2017. Especialista en docencia Universitaria. 2010.	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	23	30	10	M	A	A
Muñoz Ocampo Santiago	Maestría	Psicología, 2009	Magíster en Educación, 2015	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	10	5	5	M	A	A
Valencia Arcila Leidy Cristina	Maestría	Licenciatura en Lengua Castellana, 2009	Maestría en Educación, 2014	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	10	9		M	A	M
Montoya De La Cruz Gerardo	Maestría	Sociología, 1983	Doctorando en Educación (Actual) Maestría en Desarrollo Educativo y Social, 1996	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	30	30	9	A	A	A
García Palacio Juan David	Maestría	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en	Maestría en Educación, 2016	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	10	13		M	A	M

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consul-toría
		Ciencias Sociales, 2012											
Vargas López Luz Verónica	Maestría	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, 2013	Maestría en Educación, 2016	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	12	12		M	A	M
Moreno Madrid Alejandra María	Profesional	Ingeniería Agropecuaria, 2012	Maestría en Educación (actual)	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	7	3	3	M	A	M
Suaza Estrada Edwin Jader	Maestría	Derecho, 2004 y Ciencia Política, 2012	Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, 2011	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	14	11	11	B	A	A
Uribe Mejía Claudia Liliana	Maestría	Derecho, 1996	Maestría en Derecho Penal, 2012. Especialista en Derecho Penal, 2003	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	24	11	10	B	A	M
Oquendo Puerta Sergio René	Maestría	Administración de servicios de Salud, 1994	Doctorando en Administración (Actual) Magíster en Educación y	Vinculado	Asistente	Tiempo Completo	Facultad de Ciencias Económicas	25	19	19	A	A	A

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consultoría
		Administración de Empresas, 1998	Desarrollo Humano, 2009										
López Velásquez Angélica María	Maestría	Administración 2001	Maestría En Gerencia Del Talento Humano, 2011	Vinculada	Asistente	Tiempo Completo	Facultad de Ciencias Económicas	18	16	16	A	A	A
Cardona Ortiz Ximena Alejandra	Maestría	Licenciatura en Educación Especial, 2009	Doctorado en Educación (Actual) Maestría en Educación, 2015	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	10	4	4	M	A	M
Ortega Roldán, Elizabeth	Maestría	Licenciatura en Educación Especial, 2009	Doctorado en Educación (Actual) Maestría en Educación, 2015	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	10	4	4	M	A	M
Buitrago Bedoya Cristina	Maestría	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, 2007	Maestría en Educación y Desarrollo Humano, 2015	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	12	11	10	M	A	A
Restrepo Tamayo Marleny del Socorro	Profesional	Medicina		Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	23	20	3	M	A	A
Rojas Pimienta Alba Lucía	Maestría	Sociología, 2006	Maestría en Educación, 2014	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	13	8	8	M	A	A

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consultoría
Berrouet Marimón Félix Rafael	Maestría	Sociología	Doctorado en Educación (Actual) Maestría en Educación, 2007	Cátedra		Horas Cátedra	Facultad de Educación	20	19	17	A	A	A
Candelo Reina carmen	Maestría		Maestría en Desarrollo Sostenible de Sistemas Agrarios	Cátedra		Horas Cátedra	WWW Colombia	25	21		A	A	A
Asprilla Cuesta Francisco	Maestría	Licenciado en Etnoeducación y Antropología aplicada, 2008	Maestría en Educación, 2019	Cátedra		Horas Cátedra	COCOMACIA	11	12		A	A	A
Porras Gallego Hernán	Especializa-ción	Ingeniería Forestal	Especialización en Gobierno y Cultura Política	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	26	3	3	A	A	A
García Betancur Gabriel Jaime	Especializa-ción	Ingeniería Agrícola	Especialización en Gobierno y Cultura Política	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	30	1	0	A	A	A
Pineda Pineda María Cristina	Maestría	Medicina Veterinaria	Maestría en Educación, 2018	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	16	9	3	A	A	A
Aristizábal Torres Liliana María		Trabajo Social	Magister en Ciencias Políticas (actual)	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	12	3	3	A	A	A
Sierra Restrepo Rodolfo	Maestría	Ingeniería Sanitaria	Maestría en Educación, 2019	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	30	5	5	A	A	A

Tabla N° 14. Profesoras y Profesores del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz

Nombre	Nivel de Estudios	Pregrado	Posgrado	Tipo de profesor	Categoría /Escala-fón	Tipo de Vinculación a la Institución (TC-MT-HC)	Facultad UdeA u Organización	Años de Experiencia			Nivel de Actividad		
								Profesional	Docente	En la Institución	Asociaciones	Desarrollo profesional	Asesoría /consul-toría
			Especialización en Planeación Urbano Regional										
Tamayo Zuleta Zulma Yanet	Especializa-ción	Trabajo Social	Especialización en Gerencia de Proyectos	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	9	0	0	A	A	A
Montoya Giraldo María Consuelo		Administración Pública	Maestría en Ciencias Políticas (actual)	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	30	2	2	A	A	A
Suaza Suescun Doris Elena	Maestría	Agronomía	Maestría en Educación, 2018	Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	27	8	2	A	A	A
Zuluaga Castaño Adriana Patricia		Agronomía Agroecología, ecofeminismo		Cátedra		Horas Cátedra	CEAM	14	3	0	A	A	A

7.4. Proyección de la planta docente del programa académico

Tabla N° 15. Proyección de profesores dedicado al programa académico⁶¹

Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Proyección de la oferta (número) de estudiantes										
Proyección del número de docentes de carrera <i>(dedicados al programa)</i>										
Proyección del número de docentes ocasionales <i>(dedicados al programa)</i>										
Proyección del número de docentes de cátedra <i>(dedicados al programa)</i>										

8. MEDIOS EDUCATIVOS⁶²

8.1. Recursos bibliográficos

Uno de los más importantes recursos con que cuenta la Universidad de Antioquia como una de las principales fuentes de conocimiento, a la cual tienen acceso los estudiantes, profesores, investigadores, personal administrativo y en general toda la comunidad universitaria, es el Sistema de Bibliotecas. La Universidad de Antioquia cuenta con un grupo de 18 Bibliotecas, integradas y coordinadas para facilitar el acceso a la información, por medio de colecciones bibliográficas físicas y electrónicas y servicios de información que apoyan los procesos de investigación, docencia, extensión y aprendizaje de la comunidad académica de la Universidad y de la sociedad local y regional. El Sistema de Bibliotecas cuenta con 262.406 títulos bibliográficos y aproximadamente,

⁶¹ Cuadro elaborado y facilitado por la Vicerrectoría Administrativa y la Dirección de Desarrollo Institucional en el componente administrativo y recurso.

⁶² Los apartados resaltados en color gris corresponden a información institucional suministrada por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

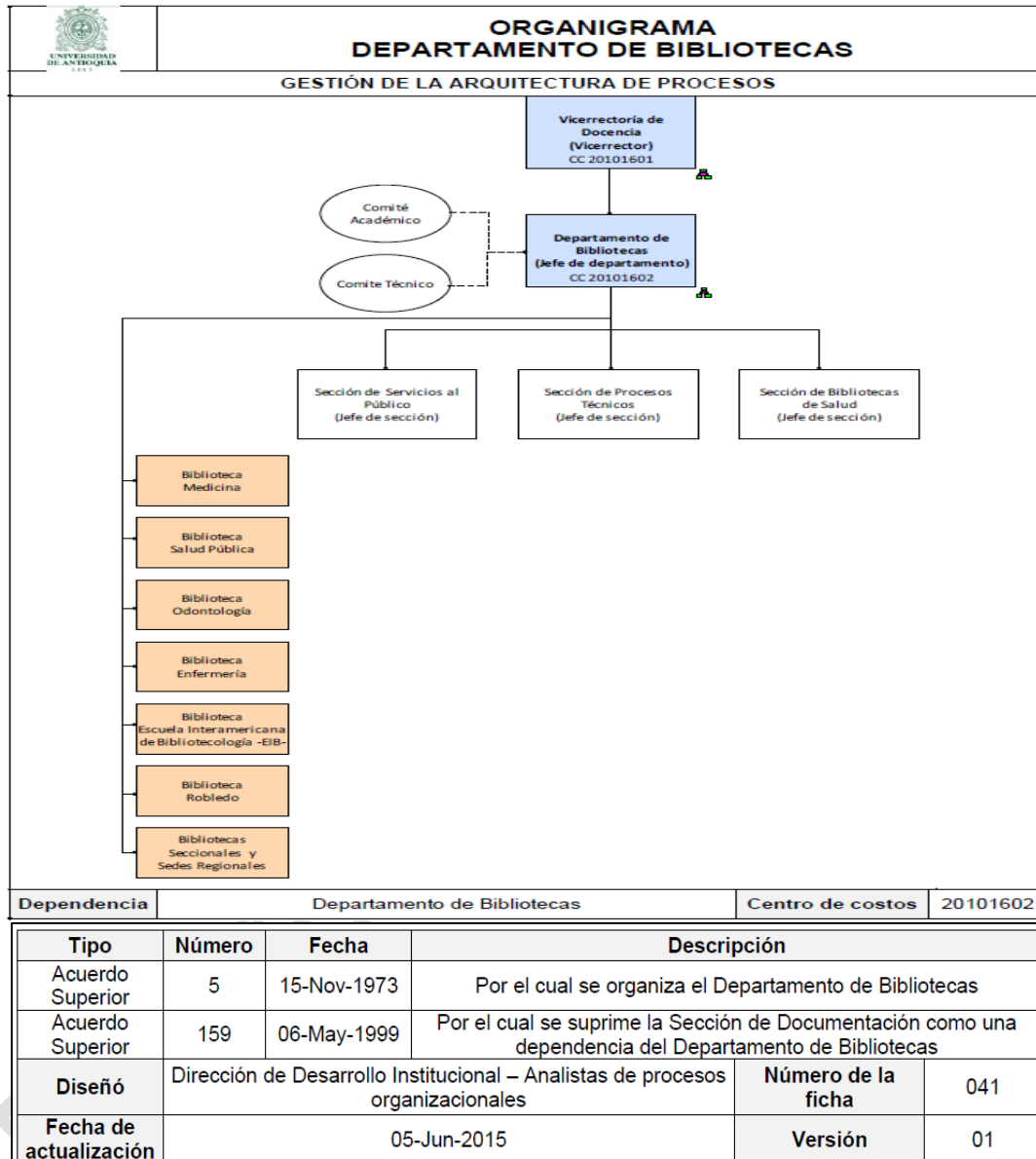
758.621 volúmenes en las colecciones físicas; 127.720 referencias y documentos electrónicos, 18 servicios tradicionales y especializados, algunos de ellos de acceso virtual y electrónico⁶³.

Dicho Sistema está conformado por el catálogo público (Online Public Access Catalog, u OPAC) y un catálogo público de acceso alterno (OPAC alterno) y consta de los siguientes servicios:

- Un metabuscador que unifica las búsquedas bibliográficas y facilita el acceso a la información
- Una red de servicios en donde se ofrece: Acceso Remoto – VPN, Boletín de nuevas adquisiciones, Carnet de Bibliotecas, Chat, Consulta Cuenta de Préstamo, Consulta en línea, Diseminación de información – DSI, Formación de usuarios, Orientación al usuario, Préstamo de material bibliográfico, Préstamo en su domicilio, Préstamo interbibliotecario, Red Inalámbrica, Salas de cómputo, Servicio para personas invidentes, Solicitud de material bibliográfico, Suministro de documentos, y Tarifa de los Servicios conformados.
- Una biblioteca digital, en la que se ofrece la colección electrónica Biblioteca virtual de Antioquia y Cibertesis: en la primera, es un “proyecto creado por el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia y la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, con el objetivo de conformar una Biblioteca sobre Antioquia en la red mundial” en donde se ofrecen los servicios de consulta de obras de todas las ramas del saber desde el siglo XIX hasta el presente; en la segunda, se ofrece el acceso en línea a todos los trabajos de grado (de estudiantes de pregrado), a los trabajos de investigación (de estudiantes de maestría) y Tesis (de estudiantes de doctorado) de la Universidad de Antioquia.
- Colecciones electrónicas, que incluyen los siguientes servicios: Bases de Datos Bibliográficas, Directorio de enlaces electrónicos, Hemeroteca digital, Lecturas Recomendadas, Memoria Institucional U de A, y SILC (Sistema de información de la literatura colombiana).
- Colecciones físicas, que incluyen las siguientes: Colección Antioquia, Colección de Archivos Personales, Colección de Audiovisuales, Colección de Referencia, Colección de Folletos, Colección General, Colección para Invidentes, Colección de Literatura Universal, Colecciones Patrimoniales, Colección de Periódicos, Colección de Reserva, Colección de Revistas, Colección de Seguridad Social, Colección Semiactiva, y Colección de Tesis.
- Convenio interbibliotecario, conformado por la red de bibliotecas de Medellín y de los municipios en los cuales la Universidad de Antioquia tiene sedes regionales y subsedes. En Medellín, se dispone de las bibliotecas Central (Ubicada en la Ciudad Universitaria), de Bachillerato Nocturno, de Bibliotecología, de la Ciudadela Robledo, de Enfermería, Médica, de Odontología, de Salud Pública, y los Centros de Documentación. En los municipios, se dispone de las del Bajo Cauca (Caucasia), Magdalena Medio (Puerto Berrío), Oriente (Carmen de Viboral), Suroeste (Andes), Urabá (Turbo), Amalfi, Santa Fe de Antioquia, Santa Rosa de Osos, Segovia, Sonsón y Yarumal.

En el Gráfico N° 15 se muestra la estructura organizacional del Departamento de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia.

⁶³ Esta información reposa en el micro sitio del [Sistema de Bibliotecas en el portal institucional](#), el cual se recomienda visitar cada que se evalúe dicho componente, dado que constantemente llega nuevo material al Sistema de Bibliotecas con lo que los datos pueden variar.

Gráfico N° 15. Organigrama Departamento de Bibliotecas⁶⁴

El Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz y sus diferentes espacios de formación, estarán apoyados con recursos bibliográficos adecuados, suficientes y actualizados; tanto en calidad como en cantidad. Entre estos materiales se encuentran libros, revistas y bases de datos nacionales e internacionales, publicaciones virtuales, multimedias, y de suscripciones a publicaciones periódicas relacionadas con el Programa académico. Estos recursos son accesibles a los miembros de la comunidad académica en forma ágil y eficiente, tanto en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación y de Salud Pública como en la Biblioteca Central.

⁶⁴ Organigrama tomado del [portal institucional](#), donde se puede extraer diferentes documentos, gráficos y organigramas, que ilustran la estructura organizacional formal de la Universidad de Antioquia.

Tabla N° 16. Recursos bibliográficos de que dispone el programa.
Fuente: Departamento de Bibliotecas Universidad de Antioquia. Agosto de 2019.

TIPO DE RECURSO BIBLIOGRÁFICO	NÚMERO
Colección general CG	2116
Colección de referencia CR	1435
Colección de reserva CRE	60
Colección de materiales especiales CME: CD, DVD, VIDEOS	162
Publicaciones periódicas PP	8
Trabajos de grado TG	66
Bases de datos especializadas nacionales y extranjeras BD	67

8.2. Número de equipos informáticos

La Facultad de Educación y la Facultad Nacional de Salud Pública cuentan con un importante soporte informático para apoyar el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión por parte de los docentes, estudiantes y personal académico-administrativo del Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz. En las tablas siguientes se discriminan el tipo de equipos y la distribución por dependencias que poseen dichas Facultades.

Tabla N° 17. Equipos Informáticos Facultad de Educación.
Fuente: Sección Medios, Facultad Educación, UdeA, octubre de 2018.

Tipo de equipo informáticos	Descripción	Cantidad
Medios audiovisuales:		
	Video beams	14
	Pantallas de tv	18
	DVD	1
	Computadores portátiles	4
	Cámaras fotográficas	5
	Computadores para uso de los profesores	13
	Computadores para uso de los estudiantes	59
Acceso a redes de información:		
	Internas (Salones y salas de sistemas)	39
	Externas (Red Wifi en pasillos bajos del 9)	Si
Softwares especializados, simuladores		
	Salones	2
	Salas de sistemas	2
Otros:		

Tipo de equipo informáticos	Descripción	Cantidad
	Auditorios	1
	GPS	5
	Cabinas de sonido	1
	Micrófonos	4
	Web cams	2

Tabla N° 18. Equipos Informáticos Facultad Nacional de Salud Pública. Julio de 2019.

Tipo de equipo informáticos	Descripción	Cantidad
Estudiantes		
Computador - Sala cómputo 233	Equipos de torre para uso de estudiantes y docentes	24
Computador - Sala cómputo 235	Equipos de torre para uso de estudiantes y docentes	24
Computador Portátil- Audiovisuales	Son para préstamo estudiantes	54
Computador Portátil- Biblioteca	Equipos de torre para uso de estudiantes y docentes	10
Computador - Consulta Biblioteca	Equipos de torre para uso de estudiantes y docentes	4
Computador - Aulas de clase y auditorio	Equipos de torre	22
Docentes del departamento Ciencias Específicas		
Computador - Oficinas 301-310	Equipos de torre	31
Computador - Oficina 316, 331-332	Equipos de torre	7
Docentes del departamento Ciencias Básicas		
Computador - Oficinas 201 - 210	Equipos de torre	37
Computador - Oficina 213	Equipos de torre	1
Administrativos		
Computador - Decanatura 100 - 102	Equipos de torre	9
Computador Portátil - Decanatura	Equipo portátil	2
Computador - Planeación 406	Equipos de torre y portátiles	8
Computador - Registro académico 105	Equipos de torre	2
Computador - Centro extensión 106	Equipos de torre y portátiles	7
Computador Portátil - Centro extensión	Equipo portátil	3

Tipo de equipo informáticos	Descripción	Cantidad
Computador - Comunicaciones 104	Equipos de torre	2
Computador - Servicios Generales 108	Equipos de torre	17
Computador Portátil - Servicios Generales	Equipo portátil	2
Computador - Auxiliar General 116	Equipos de torre	1
Computador - Conductores 112	Equipos de torre	1
Computador - Secretarias 200	Equipos de torre	3
Computador - Servicios Informáticos 415	Equipos de torre	4
Computador - Internacionalización 225	Equipos de torre	4
Computador - Bienestar 227	Equipos de torre	3
Computador - Revista 228	Equipos de torre	2
Centro investigación 232	Equipos de torre	3
Computador - Administración salas computo 234	Equipos de torre	2
Computador - Centro investigación 237	Equipos de torre	10
Computador Portátil Centro investigación	Equipo portátil	2
Computador - Secretarias 300	Equipos de torre	5
Computador - Centro extensión 333	Equipos de torre	9
Computador - Área tecnológica 417	Equipos de torre	5
Computador portátil - Área tecnológica	Equipo portátil	2
Total computadores*		322
Video proyectores	Video Beam	6
Pantallas TV 50 y 60 pulgadas	Pantalla plana, LCD.	18
Impresoras Láser multifunción, monocromática	Impresora, escáner, fax, puertos en red	3
Servidores	Torre doble procesador 500 GB	2
Conexiones a red	Cableadas en aulas.	70
Conexiones a red	Cableadas en oficinas profesores	38
Sistema sonido auditorio	6 cabinas de sonido, mesa mezcladora 16 canales, amplificador 1500W)	1

* En general, cuentan con procesador Intel Core i3; i5 o i7, múltiples marcas, múltiples generaciones, memoria RAM entre 2 y 8 GB disco duro entre 250 y 1000 GB.

Tabla N° 19. Otros Recursos Informáticos, Facultad Nacional de Salud Pública. Julio de 2019.

Software	Descripción	N° Licencias
Microsoft Project 2003	Ejecución y evaluación de proyectos	20
Egretfor Windows	Software Estadístico	2
MathCad 2001	Aplicaciones estadísticas	1
PowerSim	Modelación	2
Powerstudio	Modelación	2
Reference Manager 10	Manejo bibliográfico	5
Reference Manager 11	Manejo bibliográfico	5
Endnote X2	Manejo bibliográfico	10
Etnograph 5.0	Investigación cualitativa	1
Acrobat 5.0	Texto digitalizado	2
Acrobat Reader	Texto digitalizado	1
Atlas Ti 4.2	Software estadístico de análisis cualitativo	1
Corel Draw 9	Diseño gráfico	1
Corel Draw 10	Diseño gráfico	1
Smole Business 2000 server	Manejo de servidor	10
TeamUp	Manejo de proyectos	1
Adobe Page Maker	Dibujo	1
Maestro 1 ICFES	Software educativo	1
Stata 10	Aplicaciones estadísticas y	15
Stat Transfer	Software para convertir las bases de datos en formato Stata	2
Arcview	Sistema de información geográfica	1
Visible	Modelamiento de datos	1

8.3. Bases de datos bibliográficos

La Universidad dispone además de una amplia Base de Datos Bibliográficos, un total de 67, que abarcan prácticamente todas las áreas del conocimiento, un directorio significativo de enlaces electrónicos, una colección de libros electrónicos compuesta exclusivamente por bibliografía básica de los programas académicos que ofrece la universidad a los cuales se puede acceder por préstamo electrónico o mediante consulta en línea.

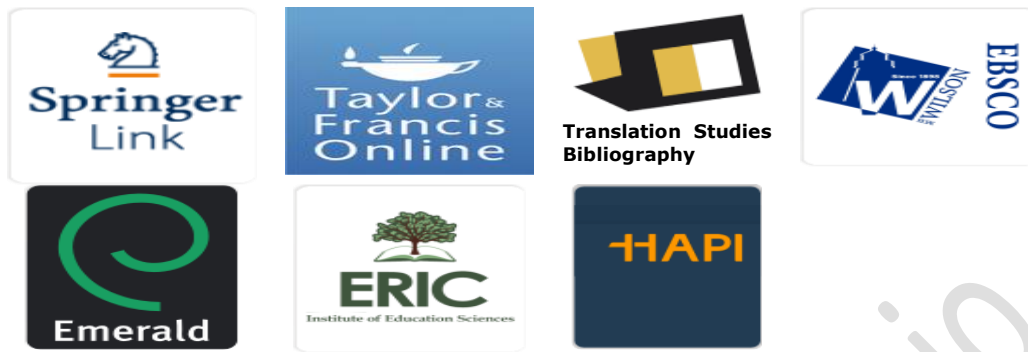
Las Bases de datos bibliográficas son suscritas por el Sistema de Bibliotecas con el objetivo de apoyar las labores de investigación, docencia y extensión de la Universidad y su comunidad académica. En estas bases se pueden consultar artículos de revistas, libros, normas nacionales e internacionales, investigaciones, guías, manuales, bibliografías, aplicativos de software, prensa, videos, imágenes, memorias y conferencias, entre otros documentos.

A estas colecciones electrónicas especializadas sólo se puede acceder si el usuario tiene una cuenta personal de acceso a Bases de Datos Bibliográficas, que le permitirá validarse como miembro de la comunidad académica de la Universidad de Antioquia, desde cualquier computador con acceso a Internet, ubicado en cualquier lugar del mundo.

En el Campo específico de las Ciencias Sociales y la Educación, donde se inscribe el Programa Pedagogía en Ruralidad y Paz, la Universidad cuenta con 27 bases de datos (Tabla N°20) a las que pueden acceder estudiantes y profesores del Programa. Ellas son:

Tabla N° 20. Bases De Datos Bibliográficas del Campo de las Ciencias Sociales y la Educación





8.4. Equipos Instrumentos y herramientas de los talleres

Tabla N° 21. Proyección de equipos muebles y enseres⁶⁵

Tipo de equipo, muebles y enseres	Cantidad	Costo unitario	Total
		\$ -	\$ -
		\$ -	\$ -
		\$ -	\$ -
		\$ -	\$ -
		\$ -	\$ -
		\$ -	\$ -

8.5. Convenios Interbibliotecarios

La Universidad de Antioquía también cuenta con numerosas relaciones y contactos con otras instituciones, entre ellas sobresale, el convenio Marco de Colaboración para la Movilidad Nacional Estudiantil, el cual surge a partir de los acuerdos bilaterales firmados entre la Universidad de Antioquia y otras instituciones de educación superior con la finalidad de cursar hasta tres asignaturas en Universidades del Valle de Aburrá y semestre completo con las universidades ubicadas en cualquier municipio del País.

Específicamente la Universidad de Antioquia hace parte del convenio Sígueme (Sistema Interinstitucional de un Grupo de Universidades Encaminado a la Movilidad Estudiantil), este convenio fue creado para la movilidad estudiantil entre las universidades de Antioquia, Pontificia Bolivariana, EAFIT, Externado de Colombia, Industrial de Santander, Pontificia Universidad Javeriana, Nacional de Colombia, del Norte, Valle, y Pontificia Universidad Javeriana - seccional Cali.

Por su parte, el Proyecto de Biblioteca Digital Colombiana, involucra al Sistema de Bibliotecas, el cual se une a la iniciativa del acceso libre, aprovechando las oportunidades que brindan las nuevas

⁶⁵ Cuadro elaborado y facilitado por la Vicerrectoría Administrativa y la Dirección de Desarrollo Institucional en el componente administrativo y recurso.

tecnologías para incrementar la visibilidad y fomentar el uso de textos completos en la red de Internet. Dicho consorcio contiene:

- Biblioteca Virtual de Antioquia
- Colección Patrimonial
- Investigaciones y Producción de Docentes
- Producción Estudiantil
- Producción sobre la Universidad de Antioquia
- Tesis electrónicas

Con el propósito de ampliar las posibilidades de consulta de las revistas y avanzar hacia el posicionamiento del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia en el escenario virtual, COLCIENCIAS y otras instituciones de educación superior del país, conformaron un consorcio para la adquisición de revistas en línea y bases de datos en texto completo por medio del Science Direct. Este servicio brindará a la comunidad universitaria los siguientes beneficios:

- Posibilidad de disponer de un mayor número de revistas especializadas para la consulta.
- Consulta gratuita las 24 horas del día, desde cualquier computador localizado en la Universidad.
- Colección electrónica más grande del mundo en ciencia, tecnología y medicina en textos completos e información bibliográfica, con acceso a más de 2.075 revistas, Elsevier Science, así como de editores asociados, y a los índices de las revistas no suscritas con posibilidad de grabar, imprimir y enviar los artículos por correo electrónico.

Otro convenio a destacar es el Grupo G8 de Bibliotecas creado en junio de 2005 y conformado por las Bibliotecas de las instituciones que hacen parte del Convenio G8 suscrito por Rectores de las siguientes universidades: Corporación Universitaria Lasallista; Escuela de Ingeniería de Antioquia; Universidad CES; Universidad de Antioquia; Universidad EAFIT; Universidad de Medellín, Universidad Nacional Sede Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana.

Además se tienen convenios también con las siguientes instituciones educativas de educación superior, entidades y empresas como: Andercol S.A., Asociación Nacional de Empresarios – ANDI, Área Metropolitana, Biblioteca Pública Piloto, Comfenalco, Compañía Global de Pinturas, Cooperativa Colanta Limitada, Corantioquia, Corporación para Investigaciones Biológicas (CIB), Corporación Universitaria Adventista, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Fundación Universitaria Luis Amigó, Fundación Universitaria San Martín, Fundación Social Unibán, Industria de Alimentos ZENU S.A., Instituto Tecnológico Metropolitano, Instituto Tecnológico Pascual Bravo, Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Institución Universitaria – CEIPA, Institución Universitaria – Esumer, Instituto para el Desarrollo de Antioquia -IDEA-, Integral S.A., Jardín Botánico de Medellín, Metro de Medellín – Biblioteca, Museo de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Politécnico Marco Fidel Suárez, Secretaría del Medio Ambiente, Sena Regional Antioquia, Suramericana de Seguros S.A., Tecnológico de Antioquia, Universidad Autónoma Latinoamericana, Universidad Católica de Oriente, Universidad Cooperativa de Colombia.

8.6. Plataformas tecnológicas

La Universidad de Antioquia cuenta con una red de conexión a Internet distribuida en todas sus sedes, con puertos de conexión en oficinas de profesores, oficinas administrativas, laboratorios de docencia, laboratorios de investigación y aulas de clase, adicionalmente dispone de una red inalámbrica. Wi-Fi, con cobertura a la mayor parte del campus universitario y sus sedes satélite.

El portal Aprende en Línea hace parte del Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, dependencia de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad que provee y promociona servicios de capacitación, asesoría y acompañamiento a la comunidad académica en la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de docencia, investigación, extensión y gestión administrativa.

Entre los servicios que ofrece el Programa se encuentran:

- Formación de usuarios en el uso de tecnologías de la información y la comunicación.
- Producción de materiales educativos digitales.
- Asesoría y consultoría para el uso y aprovechamiento de tecnologías de la información y la comunicación en docencia e investigación.
- Investigación y socialización del uso educativo de tecnologías de información y comunicación.
- Implementación y mejora de entornos tecnológicos para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

9. INFRAESTRUCTURA FÍSICA Y TECNOLÓGICA

La Universidad de Antioquia posee una infraestructura física en aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios adecuados para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar universitario. En general, la infraestructura está diseñada, definida y construida, de tal manera, que las facultades, institutos y demás dependencias, aprovechen y hagan uso de los recursos que se dispone, y éstos son manejados de manera centralizada por la administración central de la Universidad.

Actualmente las zonas deportivas corresponden a 46877 m²; las zonas verdes a 209469 m²; las vías vehiculares 17500 m²; parqueaderos 18434 m²; museo universitario 3342 m²; servicio de bienestar universitario 2751 m²; oficinas de profesores y técnicos de laboratorio 12832 m²; centros de investigación 654 m²; salas de micros 1056 m²; teatro universitario 2451 m²; circulaciones (andenes, zonas duras, circulaciones internas); servicios 85264 m²; sanitarios 3980 m², almacenes y depósitos 3237 m².

La sede central de la Universidad de Antioquia comprende la Ciudadela Universitaria, la Ciudadela de Robledo, el Área de la Salud, la Sede de Investigación Universitaria, El Edificio San Ignacio, el antiguo edificio de Derecho, el edificio de Medicina, el Edificio de Extensión, y el Parque del Emprendimiento.

- **Ciudadela Universitaria:** El campus de la Universidad de Antioquia está localizado en la ciudad de Medellín, entre la calle 67 (Barranquilla) y la carrera 55 (Av. Del Ferrocarril).

- **Ciudadela de Robledo:** La sede de Robledo de la Universidad de Antioquia, está localizada entre la calle 65 y la carrera 75. Allí funciona la Facultad de Ciencias Agrarias que alberga la Escuela de Medicina Veterinaria, la Escuela de Nutrición y Dietética y el Instituto de Educación Física y Deportes.
- **Área de la Salud:** Está localizada en la ciudad de Medellín, en el cuadrante comprendido entre las carreras 51D Av. Juan del Corral y la 53 Av. del Ferrocarril y las calles 61 Moore y 64 Belalcázar. Comprende las siguientes instalaciones:
 - Facultad de Medicina: Ubicada entre las calles 62 y 64 (Belalcázar) y las carreras 51D (Av. Juan del Corral) y 52 (Carabobo) N° 62-29.
 - Facultad de Odontología: Ubicada en la calle 64 (Belalcázar), entre carreras 52 (Carabobo) y 53 (Cundinamarca) N° 52-59.
 - Facultad de Enfermería: Ubicada en la calle 64 (Belalcázar) entre carreras 53 (Cundinamarca) y 54 (Av. del Ferrocarril). N° 62-65.
 - Facultad Nacional de Salud Pública: Ubicada en la calle 62 entre carreras 52 (Carabobo) y 53 (Cundinamarca) N° 52-59.
 - Grupo Neurociencias Facultad de Medicina: Calle 62 N° 52-72.
 - Instituto de Patología Facultad de Medicina: Ubicado en el Hospital San Vicente de Paúl calle 64 (Belalcázar) con carrera 51D (Av. Juan del Corral).

Los predios del campus universitario son propiedad de la Universidad de Antioquia y fueron construidos en el año de 1969 en un área cercana a 30 ha (287467 m²). Dentro del Campus se encuentra la Biblioteca Central, y en sus alrededores se dispone de varias bibliotecas satélite, todas ubicadas relativamente cerca de la ciudad universitaria, Facultad de Medicina, Facultad de Enfermería, Facultad de Salud Pública, Facultad de Odontología y las bibliotecas de la Facultad de Ciencias Agrarias y el Instituto de Educación Física y Deportes ubicadas en la Ciudadela Robledo.

En el área circundante a la Universidad de Antioquia, se encuentran centros de conocimiento tan importantes como el Planetario Municipal, El Jardín Botánico, El Parque Explora, el Parque de Emprendimiento, Ruta N, además de contar con acceso directo al sistema integrado de transporte del Valle de Aburrá, mediante una estación del Metro de Medellín y una estación del MetroPlus.

La Sede de Investigación Universitaria de la Universidad de Antioquia (SIU), también brinda apoyo en cuanto a infraestructura de laboratorios y otros espacios para los estudiantes y profesores.

Además de los recursos para la formación, los estudiantes cuentan con una infraestructura adecuada para los momentos de recreación y esparcimiento, éstos pueden hacer uso de las diferentes instalaciones deportivas y culturales, y demás facilidades que ofrece el campus universitario, entre los cuales se cuenta con:

- Coliseo deportivo multipropósito
- Museo Universitario
- Piscina semiolímpica
- Dos canchas de fútbol
- Canchas de tenis
- Pista atlética
- Teatro al aire libre
- Teatro cultural con capacidad para 1200 personas

- 35 Cafeterías, heladerías y restaurantes
- Librería
- Papelerías y centros de copiado

Con respecto a las normas de uso del suelo, la Universidad de Antioquia es una institución cuya infraestructura inmobiliaria cumple con dichas normas, según consta en el concepto emanado por la Curaduría Cuarta de Medellín, a través del oficio 8334 de 2011. Asimismo, dichas normas reposan en el Ministerio de Educación Nacional en el área de aseguramiento de la Calidad.

Tabla N° 22. Proyección del uso de espacios físicos del programa académico⁶⁶

Tipo de espacio físico	Cantidad	Metro ²	Costo unitario	Total
Aula			\$	\$
Laboratorio			\$	\$
Salas de computo			\$	\$
Auditorio			\$	\$
Oficina			\$	\$
Áreas deportivas –coliseo*			\$	\$

*Solo aplica para programas académicos de educación física

10. ANEXOS

Para la adquisición del Registro calificado de un programa académico se requiere anexar:

- Acuerdo de Consejo académico que aprueba el programa académico al interior de la facultad
- Acuerdo de Unidad Académica (plan de estudios)
- Para las áreas de la salud convenios y anexos técnicos

⁶⁶ Cuadro elaborado y facilitado por la Vicerrectoría Administrativa y la Dirección de Desarrollo Institucional en el componente administrativo y recurso.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta, Alberto. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*. Vol. 52, Núm. 2 (2015): 299-330.
- Alsop, Steve, Ames, Patricia, Cordero-Arroyo, Graciela, & Dippo, Don (2010). Programa de fortalecimiento de capacidades: Reflections on a case study of community-based teacher education set in rural northern Peru. *International Review of Education*, 56, p. 633–649. doi: 10.1007/s11159-010-9178-4
- Altieri, M. & V.M. Toledo. (2011). The agroecological revolution of Latin America: rescuing nature, securing food sovereignty and empowering peasants. *Journal of Peasant Studies*, Vol. 38, No. 3, July: 587–612. Versión en español: La Revolución Agroecológica de América Latina: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino. Disponible en: http://rio20.net/wp-content/uploads/2012/05/altieri_es.pdf
- Arias Gaviria, Jairo (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. En: Educación y Ciudad No33 Junio - Diciembre de 2017. ISSN 0123-0425 - Web-Online 2357-6286 - pp. 53-62.
- Aristizábal, S. (2001). *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Bach, Rebecca, & Weinzimme, Julianne. (2011). Exploring the benefits of community-based research in a sociology of sexualities course. *Teaching Sociology*, 39(1), p. 57–72.
- Backlund, A. (2014). *Philosophical perspectives on sustainable development with a focus on the urban poor*. Stockholm: Department of Urban Planning and Environment - Division of Urban and Regional Studies.
- Baracaldo, D. (2013). *Nueve razones para defender las Zonas de Reserva Campesina*. Bogotá: Agencia de Prensa Rural. Disponible en: <http://prensarural.org/spip/spip.php?article11628>
- Barbosa, C. (2004). Porque voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? *Revista de Educação*, Porto Alegre, n. 4, semestre 01 de 2011, pp. 08-13.
- Bermúdez Rico, R. E., Rodríguez Maldonado, T., & Roa Avendaño, T. (2012). *Mujer y minería: Ámbitos de análisis e impactos de la minería en la vida de las mujeres - Enfoque de derechos y perspectiva de género*. Conferencia presentada en I Encuentro Latinoamericano Mujer y Minería. Disponible en: <http://censat.org/publicaciones?task=mdownload&id=62>.
- Berrío Ramírez, A. M.; Cárdenas Solís, S. y Zuluaga Sánchez, G. P. (2009). Cosecha de aprendizajes: experiencia de mujeres por la soberanía alimentaria. *LEISA Revista de Agroecología*, septiembre, 15-17. Disponible en: http://www.agriculturesnetwork.org/magazines/latin-america/mujer-y-seguridad-alimentaria/cosecha-de-aprendizajes-experiencia-de-mujeres-por/at_download/article_pdf
- Berrío, Ana María y Sonia Irene Cárdenas, 2009. Cosecha de aprendizajes y propuestas metodológicas para el camino. *Leisa, Revista de Agroecología*, 15-17
- Bertrand, Y. and Valois, P. (1980), *Les options en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Bonnett, M. (1999) Education for Sustainable Development: a coherent philosophy for environmental education?, *Cambridge Journal of Education*, 29:3, 313-324,
- Calderón Serna, H. (2015). Universidad y región: hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales. *Revista Desde la Región*, N°56: 43-49, Octubre de 2015. *¿Cuál educación para la paz?* Medellín: Corporación Región.
- Calderón Serna, H de J., & Vargas Córdoba, N.D. (2014). *Universidad y región: hacia la construcción social de proyectos educativos territoriales de comunidades académicas de aprendizaje*

- (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín. URI: <http://hdl.handle.net/10495/6482>.
- Calderón Serna, Hader. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. En: *Uni-pluriversidad*. Vol.11 No.2, 2011. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Pág. 93-104.
- Calvo Muñoz, C. (2006). La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación. En: REVISTA Universidad EAFIT, Vol. 42. No. 143. 2006. pp. 32-40. Medellín: Disponible en <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/viewFile/792/700>
- Camacho, J.; Tocancipá, J. y Rodríguez, N. (2013). *¿Quiénes son los campesinos colombianos hoy?* (Fascículo 3). Bogotá: Universidad del Rosario. Disponible en: <file:///C:/Users/Facultad%20Educaci%C3%B3n/Downloads/Fasc%C3%ADculo03-2013.pdf>
- Candelo Reina, C. (2013). Diálogo, conocimiento y acción colectiva: bases de la gobernanza del agua. Cali: WWF. Disponible en: <http://www.wwf.org.co/?212916/Dilogo-conocimiento-y-accin-colectiva-bases-de-la-gobernanza-del-agua>
- Candelo Reina, C. (2014). Liberando la Palabra. Cali: WWF Colombia. Disponible en: http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/liberando_la_palabra_spa_web.pdf
- Cárdenas Solís, S. (2015). *Agricultura de re-existencia*. Conferencia presentada en charla del Grupo Interdisciplinario de Estudios sobre América Latina de la Université Catholique de Louvain, Bélgica. Abril 23, 2015. P. 1-19.
- Cárdenas Solís, S. y Zuluaga Sánchez, G. P. (2016). Campesinas colombianas tejiendo territorio y autonomía. *LEISA Revista de Agroecología*, 13 (4): 16-18.
- Casas, Juan A. Salud y Desarrollo Humano: Conceptos, determinantes y tareas pendientes en América Latina y el Caribe. En *Memorias: II Congreso Internacional de Salud Pública*, Medellín, Noviembre del 2001.
- Castillo, E., & Caicedo, J. A. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-163). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Caviedes, M. (2008). Editorial: El plan de vida como instrumento de resistencia entre los pueblos indígenas. *Etnias & Políticas* (9), 3-7.
- Caudillo, G. (2012). El Buen Vivir: un diálogo intercultural. Ra-Ximhai. Vol. 8 (2).
- CNA (2014). Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) "Tercer Censo Nacional Agropecuario –CNA– Hay campo para todos", tomo 2, disponible en www.dane.gov.co. Ver también <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-nacional-agropecuario-resultados-dane/16219895>
- CEPAL. (2010). Salud materno infantil de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina: una relectura desde el enfoque de derechos. Santiago de Chile: CEPAL, OPS, ONU.
- Chilisa, Bagele (2012). *Indigenous research methodologies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Choquehuanca, D. (2010). (Entrevista). Bolivia: 25 postulados para entender el "Vivir Bien". Periódico La Razón, Bolivia. Disponible en: <http://indigenaslibertarios.blogcindario.com/2010/02/00055-25-postulados-para-entender-el-vivir-bien-entrevista-con-david-choquehuanca-bolivia.html>
- CNA. (2015). *Los Planes de Vida Comunitarios para los territorios agroalimentarios*. Secretaría de Tierras, Coordinador Nacional Agrario. Bogotá: CNA, La Vía Campesina y otras

- organizaciones. Disponible en:
https://cnagrario.files.wordpress.com/2015/07/cna_ta_planes-de-vida-comunitarios.pdf
- Colectivo Agroambiental. (2013). *Razones y esperanzas para un hoy y un mañana rural. Los Infaltables para la ruralidad de Antioquia y Colombia*. Medellín: CEAM, CIER, Corporación Vamos Mujer, CEIBA, GAIA, RECAB, PROROMERAL y Colectivo de apoyo a la Vía Campesina. Available from: http://www.corpoceam.org/documentos/Los_Infaltables.pdf
- Coll, César. (1999). *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio*. III Seminario para altos directivos de las administraciones educativas de los países Iberoamericanos, La Habana, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/administracion/coll.htm>.
- Cooper, Linda (2011). Activists within the academy: The role of prior experience in adult learners' acquisition of postgraduate literacies in a postapartheid South African university. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 40–56. doi:10.1177/0741713610380441
- Coronado Delgado, Sergio. (2010). *Tierra, Autonomía Y Dignidad. Conflictos Territoriales De Los Pueblos Indígenas De La Sierra Nevada De Santa Marta*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Rural]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Directora de Tesis: Olga Lucía Castillo Ospina.
- Coronado Delgado, Sergio. (2009). *El Derecho a la Tierra y al Territorio*. Bogotá: CINEP, Equipo de Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales. ISBN 978-958-644-127-8
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 87-107). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Cortez, D. (2008). La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH.
- Cragolino, E. (2009). Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. En: Kalman, J.; Street, B. (coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, CREFAL.
- Cram, Fiona, Chilisa, Bagele, Mertens, Donna M. (2013). The journey begins. In Donna M. Mertens, Fiona Cram, & Bagele Chilisa (Eds.), *Indigenous pathways into social research: Voices of a new generation* (pp. 11-40). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Cruces, G.; Casparini, L. y Carvajal, F. (2010). *Situación socioeconómica de la población afrocolombiana en el marco de los objetivos de Desarrollo del Milenio*. Panamá: Regional Project “Población afrodescendiente de América Latina”, United Nations Development Program (UNDP).
- Cuéllar Padilla, Mamen y Sevilla Guzmán, Eduardo. (2018). *La agroecología como investigación militante y feminista*. Agroecología, vol. 13, nº 1 (2018). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Danel, P. (2018) Discapacidad: tensiones entre la opresión y las prácticas liberadoras. *Análisis desde el Sur Global. Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8 (15), 138-157.
- Delgado et al. (2013) Diálogos de saberes y agroecología para el desarrollo endógeno sustentable, como interfaz para vivir bien Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D., & Millar, D. (Eds.). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: AGRUCO, Plural Editores.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Paradigmas y Perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen II. España: Editorial Gedisa S.A. 380p.
- Díaz Villa, Mario. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad, volumen 1: la educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 286p.

- Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. pp. 121-140.
- DNP. (2012). *Guía para la incorporación de la variable étnica y el enfoque diferencial en la formulación e implementación de planes y políticas a nivel nacional y territorial*, Subdirección de Ordenamiento y Desarrollo Territorial, Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible. Bogotá: Dirección Nacional de Planeación. Disponible en: http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/ENFOQUE_ETNICO.PDF
- Dulcire, M. (digital, 2016). En cuanto a una cooperación constructiva entre nuestras instituciones: hacia el empoderamiento de los actores-comunidades para la sostenibilidad, unos puntos de vista de los investigadores. Informe de Consultoría CIRAD - Universidad De Antioquia, octubre 2015. Comunicación electrónica, mayo de 2016.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Fajardo Montaña, Darío. (2002). *Tierra, Poder Político y Reformas Agraria y Rural. Cuadernos Tierra y Justicia*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA). 52p.
- Fallon, G. (digital, mayo 2016). Contribución a la discusión sobre conceptos de sostenibilidad al proyecto en Ruralidad, Equidad y Diversidad. Comunicación electrónica.
- Fallon, G. & Paquette, J. (2010). *First Nations Education Policy in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Bogotá D.C: Ediciones Desde Abajo y Ediciones Cepa. 146p.
- Fals Borda, O., & Mora-Osejo, L. E. (2004). La superación del Eurocentrismo: Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana (Chile)*, 2(7), 1-7. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30500703>.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- FAO y IFAD. (2019). *DECENIO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA FAMILIAR 2019-2028*. Plan de acción mundial. Roma.
- FAO. (2014): Año Internacional de la Agricultura Familiar. Plataforma web. Disponible en: <http://www.fao.org/family-farming-2014/es/>
- FIAN Colombia (2015). *Quien conoce lo que tiene, más fácil lo defiende. Gobernanza de la tierra, la pesca y los bosques en nuestros territorios*. Cartilla elaborada por Juan C. Morales y otros. Bogotá: FIAN COLOMBIA y Consejo Comunitario Campesino Palenque Monte Oscuro de Puerto Tejada, Cauca. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0By72IFdFtUwwSEV0RS05WnVCbnM/view?pref=2&pli=1>
- Forero, J.; Garay, L.J.; Barberi, F.; Ramírez, C.; Suárez, D.M y Gómez R. (2013). En: La eficiencia económica de los grandes, medianos y pequeños productores agrícolas Colombianos. pp 69-111. En: Garay, L.J.; Bailey, R.; Forero, J.; Barberi, F.; Ramírez, C.; Suárez, M.D.; Gómez, R.; Castro, Y.; Álvarez, J.M.; Roldán, R.; Sánchez, E.; Machado, A.; Salgado, C.; Narano, S. y Perry, S. *Reflexiones sobre la ruralidad y el territorio en Colombia. Problemáticas y retos actuales*. Bogotá: OXFAM.
- Foro. (2013) ¿De qué vivirán los pobladores rurales? *Memorias*. Medellín: Gobernación de Antioquia, agosto de 2013, p. 31. Disponible en: http://antioquia.gov.co/PDF2/8_Sintesis_Departamental_Foro.pdf

- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva, [1ª edición 1970].
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogia De La Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, Paulo (et al.). (1987). *Pedagogia, diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Garay, L. J. (Ed.). (2013). *Minería en Colombia. Fundamentos para superar el modelo extractivista*. Bogotá: Contraloría General de la República de Colombia. Disponible en: <http://www.colombiapuntomedio.com/Portals/0/Archivos2013/Miner%C3%ADa.pdf>.
- Gaviria B., Paula (2018). *Informe Anual De Derechos Humanos 2017*. Bogotá: Consejería DDHH Presidencia de la República de Colombia. 86p.
- Gladwin, T., Kennelly, T. & Krause, S., (1995). Shifting Paradigms for Sustainable Development: Implications for Management Theory and Research, *The Academy of Management Review*, 20(4), 874-907.
- Ghiso, A. M. (2009). *Trazos para una pedagogía del excluido: al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas*. Medellín. Colombia: FUNLAM.
- González Bustelo, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Informe de NOREF y NRC (Norwegian Centre for Conflict Resolution y Norwegian Refugee Council). Diciembre de 2016.
- GRAIN. (2014). *Hambrientos de tierra: los pueblos indígenas y campesinos alimentan al mundo con menos de un cuarto de la tierra agrícola mundial*. Reporte junio. Barcelona: GRAIN. Disponible en: <https://www.grain.org/es/article/entries/4956-hambrientos-de-tierra-los-pueblos-indigenas-y-campesinos-alimentan-al-mundo-con-menos-de-un-cuarto-de-la-tierra-agricola-mundial>.
- Grech, S. (2014) Disability, poverty and education: perceived barriers and (dis)connections in rural Guatemala. *Disability and the Global South*, 1 (1), 128-152.
- Grech, S. (2016) Discapacidad y pobreza en la Guatemala Rural: Intersecciones conceptuales, culturales y sociales. Londres: London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Grech, S. y Soldatic, K. (2016) Disability in the Global South. *The Critical Handbook*. Springer.
- Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: germinando alternativas de desarrollo*. Quito: Agencia Latinoamericana de Información (ALAI). Disponible en: <http://alainet.org/contacto.phtml>.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Harding, S. (2000). Gender, development, and post-Enlightenment philosophies of science. In U. Narayan & S. Harding (Eds.), *Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world* (pp. 240-261). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Harding, S. (2000). Gender, development, and post-Enlightenment philosophies of science. En U. Narayan & S. Harding (Eds.), *Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world* (pp. 240-261). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Haverkort, B., Burgoa, F. D., Shankar, D., & Millar, D. (Eds.). (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. La Paz: AGRUCO, Plural Editores.
- Hernández, Fernando. (2004). Os Projetos de Trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Revista de Educação*, Porto Alegre, n. 4, semestre 01 de 2011, pp. 02-07.
- Herrera Jaramillo, M; Méndez Blanco, Y.; Tobón Quintero, G. y Sierra Blanco, A. (2016). Ni pequeño productor, ni agricultor familiar. En: A. Beltrán y otros. *Dime qué paz quieres y te diré qué campo cosechas. Reflexiones sobre lo rural en los diálogos de La Habana*. [149-176]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Hilmi, A. (2013). Peasants & Nature: The role of peasants in opening up a range of opportunities for future generations. Tesis Doctoral. Departamento de Economía y Ciencias Sociales, Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Hornberger, N. (2001). Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: Cox, M.I., Assis-Peterson, A. *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 23-50.
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kawsai (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. Disponible en: <http://www.alainet.org/es/active/47004>.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales Andinas*. Quito: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Hubert, Coline. (2019). La Declaración de la ONU sobre los derechos de los campesinos y las campesinas: Instrumento de lucha por un futuro común. Ginebra: CETIM. Disponible en: <https://www.cetim.ch/product/libro-electronico-la-declaracion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-lo-a-s-campesino-a-s/>
- IGAC. (2016). Distribución de la propiedad de la tierra en Colombia. Tomado de El Tiempo, Bogotá, 26 de noviembre 2016. <http://www.eltiempo.com/economia/sectores/desigualdad-en-la-propiedad-de-la-tierra-en-colombia-32186>.
- Ikerd, J.; Gamble, L. & Cox, T. (2014). *Deep Sustainability: the Essentials*. Creative Commons. (Público Dominio). Disponible en: <https://sites.google.com/site/sustainabilitydeep/>
- Inurritegui, M. (2007). El rol del capital social en la pequeña agricultura comercial. En: Trivelli, C., Escobal, J. & Revetz, B. (Eds.): *Pequeña agricultura comercial: dinámica y retos en el Perú*. Lima: CIES, CIPCA, GRADE, IEP, pp. 185-244.
- Jiménez, Myriam (2017). *Aportes comunitarios para definir una política de Educación Rural. “para escucharnos y hacernos escuchar desde la ruralidad”*. Audiencia pública. Educaciones rurales en Colombia. Recuperado de: <https://docplayer.es/98604305-Aportes-comunitarios-para-definiruna-politica-de-educacion-rural-para-escucharnos-y-hacernos-escuchardesde-la-ruralidad.html>.
- Kalman, J. & Street, B. (Eds.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En: Kleiman, A. (Ed.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* [pp. 15-61]. Campinas, SP: Mercado Aberto.
- Klein, N. (2013). How science is telling us all to revolt. *New Statesman*. October 29, 2013. Available in: <http://www.newstatesman.com/2013/10/science-says-revolt>.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In S. Castro-Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 49-70). Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- León, M. (2008). Sumak Kawsay / Buen vivir y cambios civilizatorios. Quito: la Tendencia. http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-651_es.html
- León, M., & Holguín, J. (2005). Acción Afirmativa en la Educación Superior: Hacia democracias inclusivas (reporte sobre COLOMBIA). Santiago, Chile: Fundación Equitas.
- Londoño, L. O. (digital, 2015). Aportes desde la educación liberadora, la investigación participativa y la educación popular al proyecto en “Ruralidad, Equidad, Diversidad”. Medellín: Universidad de Antioquia, comunicación electrónica.
- Lopera García, Luz Dolly; Posada Hernández, Gabriel Jaime. (2009). Contribuciones De La Economía Solidaria Al Desarrollo Local: El Caso Del Altiplano Norte Del Departamento De Antioquia.

- Semestre Económico, vol. 12, núm. 23, enero-junio, 2009, pp. 119-132. Universidad de Medellín, Colombia.
- Losch, B. & Carrière, S. (2014). Agriculturas familiares: Dinámicas económicas, organizacionales y sociales. *Agropolis Internacional*, Mayo 2014, p.9. Disponible en: <http://www.agropolis.org/es/pdf/agriculturas-familiares/agriculturas-familiares-dinamicas-economicas-organizacionales-sociales.pdf>
- LSE. (2014). Acabando con la Guerra contra las Drogas. Informe del Grupo de Expertos de LSE en Economía de las Políticas sobre Drogas. Londres: London School of Economics.
- Machado, A. (Coordinador). (2011). *Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <http://pnudcolombia.org/indh2011/index.php/el-informe/informe-completo>
- Maffi, L. (1998). Language: A Resource for Nature. *The UNESCO Journal on the Environment and National Resources Research*, 34(4), 12-21.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, Cultural, and Biological Diversity. *Annual Review of Anthropology* (29), 599-617.
- Maher, T. (2007). Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. En: M. C. Cavalcanti S. M. & Bortoni-Ricardo, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 67-96.
- Martínez, Hobeth. (2019). *Insistamos en la paz territorial*. Artículo de opinión publicado en el portal de Dejusticia, el 20 de marzo de 2019. Acceso: <https://www.dejusticia.org/column/insistamos-en-la-paz-territorial/>
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior.
- Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (Fundación Equitas, Santiago, Chile) Vol. 14.: 17-45.
- Mejía J., M.R. & Awad G., M.I. (2016). *Educación Popular Hoy. En tiempos de globalización*. Bogotá, D.C: Ediciones Aurora. 232p.
- Mejía J., M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (Cartografías de la Educación Popular). Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Educaciones-y-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-desde-el-sur-Mej%C3%ADa-M.R.-2011.pdf>
- Mejía J., M.R. (2009). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. En: A. Martínez & F. Peña (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. Pág. 177-212.
- Mejía, M. & Mojica, J. (2015). *Conocimientos necesarios sobre las tierras rurales en Colombia*. Bogotá: OXFAM.
- MEN (2018). *Plan Especial de Educación Rural (PEER)*.
- Mina R., Charo; Machado M., Marilyn; Botero, Patricia; y Escobar, Arturo, Escobar. (2015). *Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca*. NÓMADAS 43, octubre de 2015 - Universidad Central – Colombia.
- Misión Rural. (2013). *Análisis de diferentes concepciones teóricas del campesino y sus formas de organización*, Documento Estratégico 3, Subgerencia de Tierras Rurales, Bogotá: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Incoder y Corporación Latinoamericana Misión Rural. <http://www.misionrural.net/articulos/3.%20Campesinado.pdf>
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J., & Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela* (Vol. 24). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Mondragón, H. (2006). Colombia: Agrarian Reform—Fake and Genuine. In Peter Rosset, Raj Patel, Michael Courville (Eds.). *Promised Land: competing visions of agrarian reform* [164-176]. New York: Institute for Food and Development Policies.
- Mosquera, C. (2016). ¿Por qué los Afro deben ir a La Habana? *Periódico Universidad Nacional de Colombia*, No. 200, p. 4
- Mosquera, C., Pardo, M., & Hoffmann, O. (Eds.). (2002). *Afrodescendientes en las Américas, trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, ICANH, Institut de Recherche pour la Développement.
- Mosquera, C., Pardo, M., & Hoffmann, O. (Eds.). (2002). *Afrodescendientes en las Américas, trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, ICANH, Institut de Recherche pour la Développement.
- Mujeres afrodescendientes por el cuidado de la vida y los territorios ancestrales. Comunicados, (2015). Disponible en: <http://mujeresnegrascaminan.com/movilizacion/comunicados/>
- Nieto, M. (1995). Poder y conocimiento científico: nuevas tendencias en historiografía de la ciencia. *Historia Crítica*(10), 3-13.
- Nieto, M. (2009). Ciencia, imperio, modernidad y eurocentrismo: el mundo atlántico del siglo XVI y la comprensión del Nuevo Mundo. *Historia crítica* (Edición Especial), 12-32. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104424>
- Nudelman Cruz, Emilio. (2018). *Los buenos vivires. Una aproximación a las corrientes teóricas del buen vivir*. De Raíz Diversa vol. 5, núm. 9, enero-junio, pp. 93-118, 2018.
- Núñez H., Carlos. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. En: *Revista Decisio*. Nº10, México, CREFAL. Disponible en internet: <http://goo.gl/sxiUXe>.
- Nussbaum, MC. La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega. España: La Balsa de la Medusa; 2004.
- Ocampo, José Antonio (2014). *Misión Para La Transformación Del Campo. Saldar La Deuda Histórica Con El Campo. Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá D.C., octubre de 2014.
- OCDE. (2015). Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas: Colombia.
- OMS-Organización Mundial de la Salud 1. Official Records of the World Health Organization, Nº 2, p. 100, 1948. <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>
- OMS - Organización Mundial de la Salud 2 Desarrollo en la adolescencia. Disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- OMS - Organización Mundial de la Salud 3. Crear lugares de trabajo, saludables y equitativos para hombres y mujeres: guía par empleadores y representantes de los trabajadores. Serie protección de la salud de los trabajadores; no. 11. 45 pp. 2011.
- Organización Panamericana de la Salud. Declaración de Yakarta: sobre la Promoción de la Salud en el Siglo XXI. Yakarta, República de Indonesia. 1997.
- ONIC. (2002). *Territorios indígenas: identidad cultural y resistencia. Textos: Kimy Pernía Domicó y Efrain Jaramillo*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, Organización indígena del Pacífico Biogeográfico Turdakke.
- ONU Mujeres. (2015). La Plataforma de Acción de Beijing cumple 20 años. Página web. Disponible en: <http://beijing20.unwomen.org/es>
- Ordoñez, F. (2009). Los afrocolombianos: La población más vulnerable como consecuencia del desplazamiento forzado. *Prensa Rural*. <https://prensarural.org/spip/spip.php?article2365>

- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Nota informativa No. 11. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/fs11.htm>
- Ortiz, M., & Borja, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 17(4), 615-627. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/122/12217404.pdf>.
- OXFAM. (2013). *Divide y comprarás. Una nueva forma de concentrar tierras baldías en Colombia*. Bogotá: Crece y Oxfam.
- Pacheco, Mariana (2012). Learning in/trough everyday resistance: A cultural-historical perspective on community resources and curriculum. *Educational Researcher*, 41(4), 121-132.
- Paredes, Julieta. (2010). Para que el dinero se esfume. En: *Actas Encuentro: Feminismos en la agenda del desarrollo*. Bilbao (España): HEGO y ACSUR-Las Segovias. Evento realizado los días 27 y 28 de mayo de 2010.
- Perafán, C. C., & Pabón, M. C. (1998). Los modelos de adaptación y culpabilidad: El concepto de desarrollo en la Sierra Nevada de Santa Marta. En M. L. Sotomayor (Ed.), *Modernidad, identidad y desarrollo* (pp. 186-223). Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología Colciencias.
- Pérez Ramírez, B. (2018) "La "discapacidad" como producción social en el neoliberalismo." En: Raphael de la Madrid, L. y Segovia Urbano, A. (Coord.)
- Plan Estratégico de Antioquia –Planea-. (2006). *El desarrollo local y regional de Antioquia. Propuesta estratégica*. Medellín: Consejo Rector del Plan Estratégico de Antioquia. Junio de 2006. 91p.
- Ploeg, J. D. v. d. (2010). *Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios. Cap. IX. Imperio, alimentos y agricultura: Una síntesis* (pp. 327-430). Barcelona: Icaria.
- PNUD. (2012). Afrocolombianos: sus territorios y condiciones de vida. Cuaderno de Informe de Desarrollo Humano. Bogotá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-cuadernoafro-2012.pdf>
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, New York: MLA. pp. 33-40.
- Pratt, M. L. (1999). *Os olhos do império*: relatos de viagem e transculturação. Tradução de Jézio H. B. Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC.
- Quiceno Toro, Natalia. (2016). *Vivir Sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojaya, Chocó, Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Quintana, L. (2015). La desolación de la tierra y la sombra. *Palabras al Margen*, 63, agosto. Disponible en: <http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/la-desolacion-de-la-tierra-y-la-sombra>
- Ramirez Castellanos, A.I. (2015). *Educación, Pedagogía y Desarrollo Rural. Ideas para construir la paz*. Bogotá: ECOE Ediciones. 165p.
- Razeto Migliaro, Luis (2017). *Los caminos de la economía solidaria*. Chile – Colombia: Ediciones Univérsitas Nueva Civilización, 2017.
- Rhoades, G. (2016). US and UK universities skewed by their foreign recruits. *University World News*, 25 March 2016, Issue No: 406, p. 1. Disponible en: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160323143056759>
- Rojas G, J. M. (2012). Campesinos e indios en el suroccidente colombiano. Universidad del Valle. Cali.
- Salazar Ramírez, R. & Munguía Gil, M. T. (2010). Aportes de las experiencias comunitarias a las estrategias de adaptación al cambio climático en México desde una perspectiva de género. RED DE GÉNERO Y MEDIO AMBIENTE. México. Disponible en: <http://www.es.genderandwater.org/page/10571>

- Santos, B. d. S. (2012). Public Sphere and Epistemologies of the South. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Public%20Sphere_AfricaDevelopment2012.pdf. *Africa Development*, XXXVII(1), 43-67.
- Schuftan, C. (2003). The emerging sustainable development paradigm: a global forum on the cutting edge of progressive thinking. *The Fletcher Journal of International Development*, XVIII, 73-78.
- Sepúlveda, S. (2008). *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales: métodos para la planificación*, San José, Costa Rica: IICA.
- Sharpley, R. (2000) Tourism and Sustainable Development: Exploring the Theoretical Divide, *Journal of Sustainable Tourism*, 8(1), 1-19
- Shea, C. M. (1998). Critical and constructive Postmodernism: the transformative power of holistic education. En H. S. Shapiro & D. Purpel (Eds.), *Critical social issues in American education: transformation in a postmodern world* (pp. 337-354). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Sierra, Z., & Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Revista Ra Ximhai* (México), 9(2), 235-260. Available at: <http://raximhai.com.mx/Portal/index.php/component/content/article/237-ejemplares/223-ejemplar-227>.
- Sierra, Z. (2005). Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación? *Revista Colombiana de Educación* (48), 177-195.
- Sierra, Z. (2010). Pedagogías desde la Diversidad Cultural, una invitación para la investigación intercultural. *Perspectiva*, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 28(1), 157-190
- Sito, L. & Kleiman, A. B. (en prensa). “*Eso no es lo mío*”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, n. 83.
- Smith, Barbara Leigh, & MacGregor, Jean (2009). Learning communities and the quest for quality. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 118-139. doi:10.1108/09684880910951354.
- Soldatic, K. y Grech, S. (2019). *Disability and Colonialism: (Dis)encounters and Anxious Intersectionalities*. Taylor and Francis Group.
- Sourisseau, J. M. (2014), *Agricultures Familiales et mondes à venir*, Editions Quae: Paris.
- Sourisseau, J. M.; Bélières, J. F.; Bonnal, P.; Bosc, P. M.; Losch, B. & Marzin, J. (2014). Políticas públicas para la agricultura familiar, *Perspective*, CIRAD, No. 29, p. 1-4. Disponible en: file:///C:/Users/Facultad%20Educaci%C3%B3n/Downloads/Perspective29_Sourisseau%20et%20al_ESP.pdf
- Suárez, L. y Hernández, R. (EDITORAS) (2008). “*Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*”. Editorial Cátedra; Madrid, España, 2008. 469 p.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Misión Rural. (2013). *Análisis de diferentes concepciones teóricas del campesino y sus formas de organización*, Documento Estratégico 3, Subgerencia de Tierras Rurales, Bogotá: Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Incoder y Corporación Latinoamericana Misión Rural. <http://www.misionrural.net/articulos/3.%20Campesinado.pdf>
- Tapia, N. (Ed.). (2008). *Aprendiendo el desarrollo endógeno sostenible. Construyendo la diversidad biocultural*. La Paz: AGRUCO, COMPAS.
- Timmermann, C. & Félix, G. (2015). Agroecology as a vehicle for contributive justice. *Agriculture and Human Values*, 32 (3): 523-538.
- Toledo, V., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.

- Turbay, C., & Rico de Alonso, A. (1994). Construyendo identidades: niñas, jóvenes, mujeres en Colombia. Bogotá: Unicef.
- UMR-CIRAD. (2014). Las agriculturas familiares: sus relaciones con la biodiversidad. *Agropolis Internacional*, Mayo 2014, p.14. Disponible en: <http://www.agropolis.org/es/pdf/agriculturas-familiares/agriculturas-familiares-dinamicas-economicas-organizacionales-sociales.pdf>
- UN Permanent Forum on Indigenous Issues. (2011). Implementation of the United Nations Declarations on the Rights of Indigenous Peoples. Report summary and recommendations of the Permanent Forum mission to Colombia. Situation of Indigenous Peoples at Risk of Extinction in Colombia. New York. http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/E_C19_2011_3%20.pdf
- Unidad para las Víctimas. (2011). *Qué es el enfoque diferencial*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia. Página web. <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/enfoques-diferenciales/473>
- Universidad de Antioquia. (2018). *Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Wallerstein, I. (Ed.). (2001). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales (1a. ed en 1996)*. México: Siglo XXI Editores y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15-21. Disponible en: <http://www.palgrave-journals.com/doi/10.1057/dev.2009.1093>.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C., León, E., & Restrepo, E. (2005). *Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Warren, Mark R. (2011). *Building a political constituency for urban school reform*. *Urban Education*, 46(3), 484–512.
- White, M., (2013). Sustainability: I know it when I see it, *Ecological Economics*, 86, 213–217.
- WWF. (2015). *El ABC de los Objetivos del Milenio. La importancia de la dimensión ambiental en la nueva agenda de desarrollo*. Compiladora V. Robledo. Cali: WWF. Disponible en: <http://www.wwf.org.co/?252032/El-ABC-de-los-Objetivos-de-desarrollo-sostenible>.
- Yarza de los Ríos, A. Sosa, L. M. y Pérez Ramírez, B. (2019) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Buenos Aires, Argentina. CLACSO – UNAM. En imprenta.
- Zavala, V. (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista peruana de investigación educativa*, n. 4, pp. 77-104. Disponible en: <http://siep.org.pe/archivos/up/264.pdf>