



DE LOS APRENDIZAJES A LOS TERRITORIOS.
TRÁNSITOS, NARRATIVAS Y ACONTECIMIENTOS
DE LA UCM EN EL PROGRAMA UNIVERSIDAD
EN EL CAMPO

Autores

Diana Marcela Gómez Sánchez
Edwin Hernando Duque Meza



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ce centro
editorial

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Gómez Sánchez, Diana Marcela

De los aprendizajes a los territorios : tránsito, narrativas y acontecimientos de la UCM en el programa Universidad en el campo / Diana Marcela Gómez Sánchez, Edwin Hernando Duque Meza. Manizales : Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2020.

102 páginas : ilustrado

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-52337-9-9

1. Educación 2. Escuela 3. Aprendizaje 4. Educación rural. I. Duque Meza, Edwin Hernando

CDD 373.246

BIBLIOTECA UCM



Copyright©
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Autores: Diana Marcela Gómez Sánchez · Edwin Hernando Duque Meza

Editor: Carlos Dayro Botero Florez

Corrección de estilo: Centro Editorial UCM

Diseño: Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 No. 60-63
<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>
centroeditorialucm@ucm.edu.co
Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

CONTENIDO

Introducción	9
Capítulo 1. El territorio	22
¿Cómo entendemos el territorio?	23
La cartografía social	31
¿Para qué abordar el territorio?	36
Capítulo 2. La transformación social	42
De la educación tradicional a la educación como gesto personalizante y liberador	42
Desde lo personalizante y liberador	48
El rol transformador de la educación	51
¿Cómo incide el docente en la transformación?	59

Capítulo 3. La paz: de lo singular a lo plural	65
Lo que pasó en San Daniel	65
La paz positiva	69
La paz cultural: la mujer en el territorio	76
El papel de Marie Poussepin en la construcción de paz	83
Paz transcultural	84
¿Cómo contribuye la universidad a la construcción de paz?	87
Conclusiones	92
Referencias	98

Figuras

- Figura 1. Graduada Anserma de Universidad en el Campo y su familia
- Figura 2. Trabajo de campo Corregimiento de San Daniel: Cartografía social
- Figura 3. Finca graduada municipio de Anserma
- Figura 4. Trabajo de campo Municipio de Manzanares: Cartografía
- Figura 5. Paisaje cafetero. Finca graduada
- Figura 6. Grado Universidad en el Campo San Félix
- Figura 7. Trabajo de Campo graduados Anserma.
- Figura 8. Grados Universidad en el Campo. Risaralda
- Figura 9. Salida Académica Módulo Educación Ambiental.
- Figura 10. Transporte típico rural
- Figura 11. Recorrido Proyecto productivo graduada del Programa
- Figura 12. Recorrido Proyecto productivo graduada del Programa
- Figura 13. Acompañamiento institucional grados del programa
- Figura 14. Paisaje rural desde la finca de una graduada
- Figura 15. Graduado Risaralda

Abreviaturas

UCM Universidad Católica de Manizales

GTPA. P Graduado Técnico Profesional Procesos Agroindustriales. Pensilvania

GTPA. P. CS Graduados Técnico Profesional Procesos Agroindustriales. Pensilvania.

Cartografía Social

CE Coinvestigadora Estudio

GTPA. TAC. RIM Graduado Técnico Profesional Procesos Agroindustriales. Tecnólogo en Aseguramiento de la Calidad. Resguardo Indígena La Montaña

PFG. R Padre de Familia Graduado. Riosucio

PFG. A Padre de Familia Graduado. Anserma

DIE. A Docente Institución Educativa. Anserma

DIE. P Docente Institución Educativa. Pensilvania

PCC. LM Padrino Comité de Cafeteros. La Merced

RIE. LM Rectora Institución Educativa. La Merced

RID. M Rectora Institución Educativa. Manzanares

GTPA. M Graduado Técnico Profesional Procesos Agroindustriales. Manzanares

IPE Investigador Principal Estudio

GTPA. TAC. A Graduado Técnico Profesional Procesos Agroindustriales. Tecnólogo en Aseguramiento de la Calidad. Anserma

R. UCM Rectora. UCM

CPTT. UC Coordinador Programas Técnicos y Tecnológicos. Universidad en el Campo

PEU Proyecto Educativo Universitario



INTRODUCCIÓN

La educación, llevada a cabo en cualquier latitud geográfica o contexto, constituye el factor decisivo en el desarrollo y la transformación social. Se puede afirmar que su ser irradia no solo la estética del aprendizaje, sino el empoderamiento y el horizonte de cualquier población, en aras de la proyección que se quiera trazar. No obstante, en nuestras sociedades, las políticas basadas en una economía capitalista global ponen a tambalear el valor decisivo de la educación. Por tanto, su naturaleza no siempre significa lo mismo en los diferentes contextos. Considerar esto supone reconocer que no siempre las políticas públicas valoran lo educativo desde su trascendencia, sino desde intereses que entreveran los criterios o ideales de controles foráneos, a lo que se suele llamar control ideológico o racionalidad instrumental referida a la educación.

En el contexto del programa Universidad en el Campo, de la Universidad Católica de Manizales (UCM), se busca facilitar el acceso de sus estudiantes al mundo de la vida productiva a través del saber hacer, a la manera en que Delors (1996) lo expresa al referirse a las finalidades de la educación. En consecuencia, es preciso un acercamiento investigativo a este programa en desarrollo, que se convierte en el objeto de conocimiento para el presente texto. Dado el impacto que se espera de él, conviene examinarlo desde el método etnográfico e interpretativo, ya que se propone el objetivo de leer las experiencias vividas y narradas por los estudiantes que integran este programa.

La UCM en su función de contribuir a la formación integral de la persona desde una visión humanista, científica y cristiana,

despliega su capacidad formativa y transformadora en el contexto local y regional. Por ello es necesario determinar los alcances de los propósitos formativos, investigativos y de proyección social que se ha trazado al hacer parte de este proyecto educativo.

La cultura cafetera, propia de la región de impacto de la UCM, caracterizada por el empeño familiar y personal en lograr cada vez mejores condiciones de vida, inspira no solo la iniciativa de Universidad en el Campo, sino que hace parte de la razón de ser de la UCM, que, además, se centra en propiciar un diálogo entre fe, cultura y vida. Dicho diálogo, en el cual se involucran el saber y el ser de la universidad, el ser social de este territorio y el deseo de sus habitantes, se convierte en el contexto integrador que, por un lado, permite el ejercicio del objeto misional y, por otro, le facilita a la UCM estar atenta a la realidad del entorno. De esta manera la Universidad puede redimensionarse y resignificarse a través de la promoción del desarrollo social y humano desde una perspectiva integral e integradora, y mediante la propuesta de unos valores que son fundamentales en la conformación de una sociedad en paz.

La educación ofrecida por la UCM tiene como meta curricular y pedagógica ser referente de su contexto. Desde su quehacer académico se transforma la realidad, y este logro se obtiene en la medida en que se acerca a él en provisión de las herramientas que alinean su evolución y ascenso. Esto significa que el impacto que esperan tanto la UCM como las familias de estos jóvenes no se limita a la formación técnica, sino que implica el descubrimiento de la vocación formativa de los estudiantes, en quienes están puestas las esperanzas de su entorno familiar y sus territorios.

La pedagogía identifica la importancia de la formación de un ser humano reflexivo, actor, transformador y artífice de su historia; que promueve a su vez, con principios éticos y morales, los cambios necesarios para trascender los desafíos y demandas sociales aún no resueltas que, en algunos casos, devienen de retrocesos socioculturales que llevan a la degradación de la condición humana. Por ello cobra toda su pertinencia e incidencia la forma pedagógica puesta en práctica mediante el programa Universidad en el Campo.

Dado este propósito, la educación se constituye en el camino hacia la perfección de la naturaleza humana, puesto que el ser humano se nutre de la interacción con el docente, el conocimiento y todo el ambiente educativo. Esto le permite comprender los pensamientos,

los valores y los principios de los ideales sociales y particulares y, al mismo tiempo, ir más allá del proceso imitativo, para iluminarse, descubrirse a sí mismo y explorar todas sus potencialidades para lograr, a la vez, definirse como persona mediante la búsqueda, comprensión y transformación de los escenarios vitales de su contexto.

Las situaciones sociales no siempre dejan a los niños y jóvenes desarrollar sus potencialidades. Teniendo en cuenta las circunstancias en las que se han tenido que desenvolver, hay que concientizar y, en un nivel más específico, alertar sobre la gran responsabilidad de los padres de familia buscando la posibilidad de brindar educación y formación en valores a sus hijos, ya que de esta búsqueda depende que los jóvenes de hoy contribuyan a la sociedad desde los problemas existentes, a través de actitudes proactivas que redunden en el desarrollo integral y el bienestar social.

La educación es un mediador efectivo y definitivo entre las movi­lidades sociales y personales, con el cual el individuo se sumerge en la sociedad, la habita y la transforma, mientras también cambia él mismo. Sin ella, ni la sociedad, ni el individuo gozarían de perspectivas de desarrollo y bienestar. Con ella tanto las comunidades y los sujetos pueden constatar la utilidad y el sentido de existir.

El presente libro se desarrolla como resultado de la investigación «Universidad en el campo, aportes y efectos sociales para el territorio», cuyo objetivo principal buscó definir los efectos sociales generados en el territorio, por los programas técnicos y tecnológicos ofertados por la UCM, mediante el convenio con el Comité de Cafeteros de Caldas, a través de experiencias y narrativas construidas por los actores sociales vinculados a este proceso. Para el logro de este fin, la investigación se ha trazado una ruta que parte de la caracterización de los procesos desarrollados con los programas técnicos y tecnológicos en términos de las transformaciones sociales generadas en los territorios; posteriormente, pasa por la definición de las incidencias del modelo Escuela Nueva de la Universidad en el Campo, en la generación de competencias laborales generales en los egresados de los programas; para finalmente, promover espacios de apropiación social del conocimiento en torno a los límites y contribuciones de los programas, teniendo en cuenta aspectos como: bienestar social de los graduados, sostenibilidad de los procesos educativos, construcción de paz y sustentabilidad de los territorios.

La investigación surge como una apuesta de la UCM, por identificar los alcances y limitaciones que este proceso ha tenido al interior de los territorios caldenses donde el programa tiene presencia. Desde allí, el estudio ha buscado responder a la pregunta por las transformaciones que el proceso formativo ha suscitado en los graduados, sus familias y en sí, en la comunidad en la que se encuentran insertos. Emerge de la necesidad de revisar la trayectoria que han tenido los programas, en aras de retroalimentar sus procesos, tanto a nivel formativo, como en el campo profesional y productivo que el mismo programa genera. Teniendo en cuenta estos aspectos, el concepto de territorio se convierte en una categoría central para la investigación que, en el proceso, se contrasta con la metodología cualitativa implementada en el trabajo de campo. Así, la recolección de la información se logró a través de herramientas como la cartografía social y la construcción de narrativas. Otra categoría que emerge en el estudio es la transformación social, propiamente en esta el papel que desempeña la educación al interior de las comunidades, con las cuales, al finalizar el estudio, se despliega el concepto de paz positiva como expresión de los cambios culturales que la Universidad en el Campo puede llegar a suscitar. Estas tres categorías componen los tres capítulos del libro, que se abordan desde referentes teóricos, testimonios de los actores sociales y análisis de las diferentes fuentes consultadas.

¿Con quiénes trabajamos?

El estudio tiene como escenario varias veredas de los siguientes municipios del departamento de Caldas: de Manzanares, las veredas Llanadas y Campo Alegre; de Pensilvania, las veredas Bolivia, El Higuero y San Daniel; de La Merced, las veredas Llanadas y La Felisa; de Anserma, las veredas Concharí y La Florida; de Risaralda, la vereda El Horro; y de Riosucio, el resguardo indígena La Montaña.

En estos territorios se trabajó con 60 jóvenes graduados de los programas: Técnico Profesional en Procesos Agroindustriales, Tecnología en Aseguramiento de la Calidad, Técnico Profesional en Operación de Servicios Turísticos, y Tecnología en Gestión de Empresas Turísticas de la UCM. También se incluyeron padres de familia, docentes y coordinadores de las instituciones. Igualmente, se vincularon actores clave de la estructura institucional

de los programas, con el fin de contrastar las percepciones que se tienen de los procesos académicos y sus efectos.



Figura 1. Graduada Anserma de Universidad en el Campo y su familia

Los graduados que se incluyeron en la investigación son jóvenes que oscilan entre 17 y 23 años de edad, provienen de familias campesinas y, en algunos casos, son propietarios de pequeñas parcelas, y en otros, trabajan la tierra para sus dueños bajo contrato. Para estas familias, el programa de Universidad en el Campo representa una opción; pero para muchos, la única para proporcionar educación superior a sus hijos, ya que los recursos que les aporta el trabajo del campo son insuficientes para cubrir este tipo de gasto.

Nadie sabe el sacrificio que uno hace... y eso que le ayudan a uno. ¿Se imagina usted pagar una matrícula de un salario mínimo? Quizá para otras personas sea fácil, es normal; para uno

es duro, porque a uno le preguntan, ¿cuánto gana su papá?... Se pone uno a contar todos los reales del papá para poder juntar siquiera un mínimo. Por ejemplo, a mi mamá le gusta mucho engordar marranos, y así, entonces, nosotros tenemos una marrana y la pusieron a criar; y bueno, mi mamá fue la de la idea de rifar dos marranitos para pagar la matrícula y nos ponía a vender a las muchachas, que porque a los muchachos no les paraban tantas bolas. Las mujeres tenemos menos pena, entonces nos mandaron para la feria, claro, a los hombres les gusta el ganado y todo eso. Pero, no se imaginan lo incómodo que era cuando esos señores empezaban a decirle a uno cosas, y eso que yo siempre iba acompañada. Yo salía de allí sin ganas de volver, por eso le dije –No ma..., mejor llenemos una alcancía, y si puedo colaborar con eso, pues mejor, pero yo no pienso vender más boletas. (GTPA. P)

Con un jornal inferior al salario mínimo mensual vigente, el cual fluctúa con los precios cambiantes de la carga de café o demás productos que se cultivan en las regiones, los campesinos se ven expuestos a una situación de desventaja con respecto a las familias de áreas urbanas en cuanto a la búsqueda de ingresos, el acceso a la infraestructura de transporte y comunicación, y demás servicios necesarios para garantizar su calidad de vida. Bajo estas condiciones los campesinos del departamento de Caldas cuentan con recursos limitados para el desarrollo de sus procesos productivos, razón por la cual requieren de sus hijos como fuerza de trabajo dentro de sus parcelas. Esto implica que los jóvenes pueden llegar a tener una percepción negativa de su permanencia en el campo, debido a las oportunidades limitadas que este les ofrece. Sobre todo, al constatar las dificultades que enfrentan día a día sus padres para sostener sus parcelas y satisfacer sus necesidades básicas. En tal sentido, de acuerdo con los hallazgos del estudio, las vocaciones de los jóvenes rurales oscilan entre permanecer en el campo sorteando las mismas limitaciones de sus padres, buscar oportunidades difíciles de encontrar en otros territorios, o formar parte de las estructuras militares existentes.

Se ha podido constatar desde la experiencia docente y el desarrollo de la investigación que dio lugar al libro, que los jóvenes del programa Universidad en el Campo se enfrentan al dilema familiar de cumplir con los deberes asignados por sus padres en su tiempo libre, o dedicarlo a construir su propio proyecto de vida en la universidad. No es fácil para las familias este cambio de paradigma, cuando además les implica prescindir de un jornalero en las labores domésticas. Es así como asistimos a una serie de tránsitos atravesados por los

jóvenes, quienes posponen sus labores habituales en el hogar para priorizar las actividades académicas que, paulatinamente, van transformando sus expectativas de vida.

Al principio mi papá no veía el beneficio, pues a uno en la finca le toca colaborar sábado y domingo, descargando pasto, alimentando a las vacas, ordeñando..., entonces en mi papá era como un impacto positivo y negativo a la vez. Positivo, porque él me decía a mí –con tal que usted estudie, yo hago lo que sea. Y lo negativo era que uno no mantenía en la casa, ayudándole a él. Por eso considero muy importante agradecer lo que el papá le da a uno. (GTPA. P)

En las aulas de clase se encuentran grupos heterogéneos de jóvenes que, sin terminar su educación básica, se encuentran cursando su formación técnica o, que están dedicados de tiempo completo a su formación tecnológica. Adolescentes que, en su escaso tiempo libre, cumplen con los compromisos domésticos y académicos, y que ven de este modo condicionadas sus posibilidades de ser jóvenes. Es significativo el nivel de entrega manifiesto por los estudiantes para con sus compromisos académicos, lo cual es evidente no solo en el cumplimiento con las entregas exigidas por los docentes, sino, además, en la formación en valores que traen de sus hogares. Se trata de personas que se destacan por la actitud hacia su proceso, el respeto hacia sus docentes y compañeros y, sobre todo, el entusiasmo en medio de conflictos y dificultades.

Pese a la ubicación periférica de sus veredas, los estudiantes se encuentran conectados con la tecnología y las redes sociales como medio natural en el que se mueve el mundo de su generación. En particular, esta experiencia está condicionada por los medios técnicos de los que se disponga en el colegio o, cuando este carece de ellos, los proporcionados por las redes municipales, ya que en las lejanías de sus fincas la red es limitada y en muchos casos nula. Esto conlleva a que su tiempo de permanencia en el colegio se extienda más allá de sus jornadas presenciales, bien sea con el propósito de cumplir con sus obligaciones universitarias o de contar con un espacio de encuentro con el mundo. De este modo, se puede plantear que los jóvenes del campo están expuestos a las mismas dinámicas globales de los jóvenes urbanos, con sus tendencias, presiones y riesgos.

El joven beneficiario del programa Universidad en el Campo es una persona conocedora y enamorada de su territorio, que lleva en su ser las cualidades de sus ancestros; como todo campesino, dispuesto para el trabajo, resistente y con buena disposición mental para enfrentar los desafíos que se le presentan. Para este joven los prejuicios y temores que son difíciles de enfrentar para personas de otros contextos no existen o tienen menor relevancia, ya que sus vidas se encuentran en conflicto por situaciones que consideran de mayores dimensiones, como lo es el sueño generalizado de brindar oportunidades a sus familias, y por qué no decirlo, a su territorio. Esa condición lo hace el candidato idóneo para acceder a los recursos que se le proporcionan para el desarrollo de proyectos productivos, muchos de ellos invertidos en los terrenos de sus propios padres, y con los cuales contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida familiar, a la generación de empleo en su comunidad y al acompañamiento de experiencias similares.

Bueno, el proyecto ha sido exitoso en mi vida, a pesar de que empecé hace un año, me ha ido bien, pues inicié esa etapa de emprendedor. Entonces, ¿el joven emprendedor a qué nos conlleva? Principalmente, nos están motivando para crear empresa, ¿cierto? Y el joven emprendedor se ha ido reflejando en la comunidad, mientras uno vaya creando una empresa o dentro del mismo territorio donde uno nace. Entonces, mi empresa está establecida en la caficultura, estoy produciendo café Pergamino Seco. Hasta ahora estoy generando empleo a dos personas, o sea, a dos familias y hasta este momento he llevado muy bien los registros y cogido experiencia en la administración, en costos. De igual manera, la universidad nos forma para esto: ser administradores de costos y finanzas, estamos manejando una herramienta que se llama Mis Costos, donde vamos consignado lo que se le va inyectando al proyecto. Podemos mirar si la empresa es rentable o no; hasta este momento me ha generado muy buenos ingresos. He tenido experiencia laboral en mi propia empresa. La universidad aparte de que nos forma para ser profesionales nos está formando en plan de empresa, siempre está enfocada en el mismo fin, que uno sea un empresario, que uno se pueda poner sus ingresos, y le ayude a la economía de la comunidad. (GTPA. TAC. RIM)

Universidad en el Campo es una alternativa a la realidad de muchos de nuestros estudiantes. Representa la fuga a la cotidianidad que, entre el trabajo físico, las presiones familiares y el contexto social dinámico y cambiante de la ruralidad, abre una puerta a nuevas oportunidades. Es un futuro diferente a lo esperado por regla general en su contexto. La

misma ubicación periférica de los territorios, el abandono estatal en cuanto a la ausencia de programas sociales e incluso, las condiciones geográficas de las veredas, crean en estas regiones las condiciones para que se propicien conflictos apremiantes como presencia de grupos armados, microtráfico, delincuencia común, y hasta situaciones de apatía e indolencia, por las realidades del contexto, ante las cuales, los jóvenes terminan abandonando todo esfuerzo por construir un proyecto de vida. La universidad en el campo, por lo tanto, les proporciona herramientas para tener una perspectiva diferente de sus contextos, apreciando las potencialidades que este mismo les proporciona para transformarlo en escenario de construcción social y colectiva de proyectos conjuntos. La construcción del conocimiento articulada desde los principios axiológicos que orientan el enfoque del programa fortalece el sentido de pertenencia necesario en el territorio para reconocerlo no sólo desde sus conflictos sino, más bien desde la riqueza que su gente y sus geografías representan.

Debido a lo anterior, los padres de familia, aunque en dilema por la ausencia cotidiana de sus hijos, reconocen en Universidad en el Campo el camino hacia una vida diferente para ellos. Optan por hacer grandes sacrificios, puesto que ven en el programa la oportunidad que ellos no tuvieron. Vinculados a una herencia cultural donde el estudio es limitado, y que para sus labores no es relevante, los padres de familia han tenido que hacer un alto en el camino y reconocer las condiciones cambiantes de la sociedad contemporánea, la importancia de sus saberes ancestrales y, sobre todo, la necesidad de transmitirlos a las nuevas generaciones para garantizar su permanencia. Por ello, en medio de tensiones y contrastes, reconocen en la universidad ese trayecto vinculante, desde el que se teje la memoria de los ancestros con los sueños de sus descendientes.

En estas transiciones el maestro de escuela juega un papel determinante. Han sido los docentes líderes del proceso y directivos de las instituciones educativas, los que, movilizados por estas situaciones de sus contextos, han abierto horizontes de sentido para las comunidades. Son quienes sensibilizan a los jóvenes y sus familias, gestionan los procesos administrativos necesarios y generan vínculos estratégicos. Los docentes rurales comprometidos con la labor de transformación social que representan han sido garantes de este programa.

Si usted habla con los docentes agropecuarios, casi ninguno es especialista en el área que orienta. El de acá, aunque es ingeniero forestal cumple el perfil, pero, son escasos. Cuando yo empecé era normalista, lo hice porque me gustó el arraigo campesino de la Arboleda –donde inicié como docente–, pero no a todos les gusta. El docente sueña con el tablero y su clase magistral, pero hablar del trabajo agropecuario solo desde los salones está muy mal. Los muchachos hasta les enseñan a los docentes a coger los azadones. La verdad, yo siento que el muchacho está tapando rotos, ellos no estudian porque quieren, sino que es lo único que hay, viéndolo bien... lo hacen por distraerse o por matar tiempo, como porque la profesora le diga “vea, estudie”. ¿Usted se imagina, los consejos que uno tiene que darles para que ellos entren a la Universidad en el Campo? Nos convertimos en un ocho para convencerlos, para mostrarles que eso es bueno y les conviene. Los estudiantes me han dicho que estudian es por mí, entonces, eso es porque no hay mucho para hacer. Claro, que no todos, se encuentran algunos comprometidos y uno lo ve en las notas, que les gusta lo que están aprendiendo. Algunos preguntan y piden ayuda, como por ejemplo, con la escritura de ensayos. A algunos se les nota la apatía y la pereza. (DIE. P)

¿Cómo trabajamos?

La aproximación a los territorios y los actores anteriormente descritos tuvo lugar a través del contacto directo con sus realidades. La labor docente, desempeñada en las veredas mediante la orientación de módulos con los estudiantes permitió implementar la observación participante como enfoque metodológico para la recolección de información. El abordaje pedagógico de los módulos desarrollados, enmarcado en el contexto, proporcionó una atmósfera de inmersión en el mismo durante el período de estudio, de tal modo que, actitudes, sucesos y comportamientos se configuraron en fuente directa de información, que al sistematizarse en el diario de campo, reveló las singularidades cotidianas de los jóvenes que, vinculadas con las posturas contrastantes de otros actores sociales, escenarios y marcos conceptuales, expuso este contexto desde sus múltiples cualidades.



Figura 2. Trabajo de campo Corregimiento de San Daniel: Cartografía social

Para mí, crecer en el campo es lo mejor que le puede pasar a un niño, pero es también, la experiencia de las limitaciones, por ejemplo, la de querer hacer mucho con recursos escasos. En el aula de clases, mientras conectamos los principios ecosistémicos con las zonas de vida que habitan, los jóvenes nos aproximan a los caminos que todos los días recorren y, se torna inevitable para mí, evocar la carretera que todos los días transitábamos con mis hermanos para ir a la escuela. Todos los días veía con anhelo que mis cinco hermanos salían para la escuela y yo insistente me quedaba en la finca, ansiosa por leer y escribir como lo hacían ellos. Mi hermana mayor se buscó la manera de enseñarme a hacerlo utilizando como libro estudios, un álbum de chokolatinas Jet, que llenaba en pareja con mi hermano. Todo esto para que yo, a los cinco años, pudiera ser aceptada en primero de primaria.

Cuando uno crece en el campo, y en la década en la que yo lo hice, no abundan muchos medios de entretenimiento. Con un televisor para una familia de ocho, tan solo dos canales y la inexistencia de medios masificados como los de hoy en día; uno termina encontrando en lo cotidiano una ventana a lo extraordinario. Los escasos recursos de los que se dispone conducen a buscar la fantasía en medio de lo que se tiene a la mano. Sin centros comerciales, noches de cine o días familiares vacacionando, la vida en el campo hace que uno transforme situaciones simples en acontecimientos memorables.

Crecí en Portugal, no el país de los archipiélagos, sino en una finca cafetera que lleva su nombre. Este lugar perdura en la memoria de mi familia, quizás porque la mitad de nosotros crecimos allí, o quizás porque recordamos las tardes en que después de despachar trabajadores y echarles comida a las bestias, papá y mamá, mis hermanos y hasta Pecos —el perro—, nos sentábamos en un barranco a buscarles forma a las nubes. “Este es el sol de los venados”, decía papá mientras contemplaba el atardecer en el horizonte. Nos encantaban las noches cuando por alguna razón se cortaba el suministro de energía. No nos importaba perdernos la novela de las ocho, porque terminado el rosario, todos corríamos a la cama de mamá y papá a escuchar los cuentos que papá con su gran inventiva nos narraba. A pesar de que el repertorio ha sido siempre el mismo, el relato hasta el día de hoy siempre se narra de una manera diferente. “Es que usted siempre le quita y le pone cosas”, le dice mamá protestando. Supongo que la experiencia de la vida en el campo lo lleva a uno a tener cierta admiración por lo simple, y creer —como yo lo hago— en la felicidad de las pequeñas cosas. Es esto lo que veo en los rostros de los estudiantes del campo, en los espacios es que he logrado compartir con ellos. El vínculo que tienen con el territorio que habitan y sus ganas de estudiar en medio de limitadas oportunidades, es lo que me lleva a identificarme con ellos, en quienes veo mi propio proyecto de vida. Este recuerdo me permite decir que en aquel entonces no se contaba con educación preescolar en las escuelas rurales, o por lo menos no en la que se encontraba dentro de nuestra vereda, lo cual me lleva a estar de acuerdo con los jóvenes, cuando afirman que las familias campesinas, como la mía, se tienen que sortear muchas dificultades para brindarle educación de calidad a sus hijos. Al mismo tiempo, me permite dar una mirada hacia atrás y caer en la cuenta, que al igual que mis estudiantes, mi proyecto de vida se ha venido construyendo gracias a las oportunidades que, ocasionalmente, nos sorprenden en el camino, y por supuesto, esa costumbre entre apasionada, utópica y rebelde, de enfrentarse a los desafíos del mundo persiguiendo sueños. (CE)

Recorrer las periferias del departamento de Caldas, presenciar acontecimientos y registrar testimonios, permitió el tránsito de la palabra a la grafía. Visitando las veredas más apartadas a través de sus propios tránsitos, el programa Universidad en el Campo logró llegar donde los jóvenes estudiantes y sus familias. A través de grupos focales conformados por los graduados de las veredas visitadas, se realizaron cartografías sociales, en las cuales se plasmaron las significaciones más relevantes de su experiencia con la universidad. La convergencia de la memoria y el reencuentro no solo le dio forma a la cartografía, sino también el encuentro en la palabra, que desplegada en narrativa hizo aflorar, al tiempo, las singularidades de sus historias de vida. Sus narraciones conectan como hilos las ideas que aquí se tejen, y desde el enfoque cualitativo se vincula con las diferentes experiencias acontecidas en el trayecto investigativo.

De la cátedra se transitó a los caminos, al diálogo, a la intimidad de los hogares. Allí, en los surcos que, con sus propias manos, los jóvenes cultivan, como también al calor leñoso del fogón campesino, padres, abuelos e hijos, con sus rostros de satisfacción y orgullo, comparten con nosotros sus relatos vitales. Como estrategia metodológica o devenir de la misma experiencia etnográfica, después de cada recorrido a cada grafía y cada relato, le seguía un proceso reflexivo, de debate, análisis y escritura. Se buscó capturar lo inmediato y desbordar un poco las estructuras; la experiencia nos sorprendió organizando ideas en el viaje obligado a bordo del bus escalera, en el café principal de Manzanares o en una de las plazas de Riosucio. La experiencia intersubjetiva en la que se convierte de este modo la investigación cualitativa mostró que, como docentes, investigadores y enamorados del campo, también éramos parte del proceso.



CAPÍTULO I EL TERRITORIO

¿Cómo entendemos el territorio?

Para definir los efectos sociales generados en campo por los programas técnicos y tecnológicos ofertados por la Universidad Católica de Manizales (UCM), es fundamental tomar como punto de partida la categoría de territorio, vista desde una perspectiva geográfica, pero también y con especial atención, como el producto de una construcción social. Si bien es cierto que dicho concepto designa el límite físico-espacial dado en una porción de tierra, que por cierto está determinado por las condiciones ecosistémicas de la misma, también lo es, que la noción de territorio cobra un sentido distinto cuando se aborda a la luz de las comunidades que los habitan y transforman. Es así como surge la idea de territorio entendida por Sosa (2012) como un espacio construido socialmente desde su devenir histórico, económico, cultural y político. En este sentido, la comprensión de este concepto requiere el desarrollo de dos subcategorías que, contenidas en este, lo alimentan y dotan de sentido. Una de ellas es la categoría ecosistémica, desde la cual se puede entender el carácter biofísico de los territorios, determinado por unas condiciones naturales que han sido el fruto de los procesos evolutivos y de las relaciones entre especies y entornos naturales. Son estas características las que han permitido la florescencia de la vida a través del tiempo y sobrevenir diverso a lo largo y ancho de las regiones. Es precisamente esta diversidad de relaciones entre especies y condiciones biológicas, la que garantiza el equilibrio en los procesos biológicos y la preservación de los diferentes ecosistemas en las diferentes regiones del planeta.



Figura 3. Finca graduada municipio de Anserma

Ahora bien, los territorios también cobran sentido a partir de los procesos por los cuales han venido siendo transformados, y con ello dotados de diversas cargas simbólicas que emergen a partir del momento en que empiezan a ser poblados. Resultado de las interacciones desarrolladas por las sociedades en los medios ecosistémicos donde se localizan, surgen las modificaciones espaciales, los instrumentos y las plataformas que sostienen dichas sociedades, económica, política y culturalmente. Es allí donde emerge la diversidad cultural como resultado de la diversidad ecosistémica y, que por tanto, se nutre de ella y la retroalimenta constante y cíclicamente.

El componente biofísico del territorio es cambiante, no solamente por su propio carácter sino por la relación que el ser humano entabla con este. Es aquí donde adquiere importancia hablar

de lo geográfico y lo ecológico, pues ambos aspectos se refieren a la biodiversidad, es decir, a la variedad de elementos y relaciones físicas, genéticas, de especies y ecosistemas que forman parte de un territorio determinado; biodiversidad no solamente pensada como diversidad de la naturaleza, sino también como diversidad sociocultural con la cual interacciona. En ese sentido, el ambiente es ese complejo diverso con sucesivas transformaciones espaciales, naturales y artificiales; es naturaleza transformada por el ser humano, con lo cual esta adquiere un carácter producto de la apropiación y cambio histórico, desde una valorización y prácticas pasadas y presentes y sus sinergias convertidas en tendencias. (Sosa, 2012, p. 11)

Así las cosas, la noción del territorio alude directamente a las expresiones ecosistémicas, a las maneras de recorrerlas y habitarlas y generar en medio de estas interacciones, formas constantes de apropiación y reapropiación eficaz del espacio biológico. Del territorio dependen las condiciones y posibilidades de sobrevivencia física y cultural de las sociedades alrededor de diferentes regiones, razón por la cual esa espacialidad abstracta adquiere una categoría eminentemente política como posibilidad para la construcción del espacio colectivo, pero también para el desencuentro de subjetividades. De allí que la diferencia se configure en condición indispensable para entender el territorio como construcción social.

Para Escobar (2016) cualquier territorio es un territorio de la diferencia en tanto que implica una formación ecológica, cultural y socialmente única de lugar y de región, resultado de los significados y los usos dados a las regiones desde sus condiciones biológicas. Es por ello, que se entiende el territorio como la relación en sí misma, que las sociedades establecen con los ecosistemas, generando paralelamente diferencias ecosistémicas y diversidad cultural (Escobar, 2016). En este sentido, la cotidianidad como expresión de una cultura, deviene también en biodiversidad. Esta es entendida desde dos órdenes: el de las especies, sus entornos y sus relaciones, y el de las comunidades con sus dinámicas cotidianas y su diferencia étnica y cultural.

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, podemos plantear que el territorio como red de relaciones ecosistémicas y culturales que se construye socialmente, requiere ser pensado desde la dignidad de los pueblos que lo habitan, reconociendo en ellos desde su autonomía hasta su desarrollo. En medio de ello la perspectiva social del territorio aboga por una reafirmación de la identidad, una reivindicación del espacio existencial, y la propia

construcción autónoma de proyecto vital en las comunidades, partiendo desde luego de sus propias realidades y prospectivas (Escobar, 2010).

No obstante, estas categorías traen tras de sí hondas implicaciones sociales que plantean estrategias para orientar los procesos de empoderamiento y apropiación territorial por parte de los pueblos enraizados en sus lugares de origen o desterritorializados por los poderes dominantes. Bajo la categoría de territorio-región, Escobar abre el panorama para una comprensión política y colectiva de los lugares habitados como territorios de la diversidad y la diferencia, escenarios a la vez de lucha y resistencia.

Así definido, el territorio atraviesa múltiples unidades de paisaje; más importante aún, el territorio incorpora el proyecto de vida de una comunidad (Escobar, 2010). Para Ángel (2013) la cultura significa naturaleza. Este filósofo, que funda los cimientos del pensamiento ambiental en América Latina, considera que el mundo de la vida se compone de dos órdenes: *ecosistémico* y *cultural*. En este se ubican los procesos adaptativos que los grupos humanos desarrollan para garantizar su sobrevivencia a través de las herramientas o como él las designa, la plataforma instrumental. La cultura, lejos de ser un artificio, se inserta en los procesos evolutivos a través de la transformación, y es justamente en esta capacidad técnica, en la que el pensador ubica el debate fundante de la crisis ambiental.

Los caminos de la transformación llevaron al hombre a través de su historia por diferentes regiones en las que se han suscitado diversidades culturales y cambios estructurales. Como diversos son los ecosistemas biológicos y los ciclos vitales que los sostiene, también lo son los procesos adaptativos. Es aquí donde surgen las subjetividades de las culturales (Walsh, 2009) y las intersubjetividades de los pueblos que, situados en los mundos, tejen conexiones a través del intercambio material y simbólico de la naturaleza a la que pertenecen. En tal sentido, podemos admitir que los territorios se componen como expresiones de la naturaleza, cuando los hombres se ajustan a las condiciones del medio, y allí producen ensamblajes estructurales que los articulan con la vida misma. Las expresiones de la cultura, los artefactos que le sirven como medio, las representaciones del mundo surgen como resultado de esos vínculos que definen, como una sola totalidad a las sociedades y los territorios. La prosperidad de estos depende en consecuencia, de la estabilidad biológica, el bienestar social es directamente proporcional al equilibrio ecosistémico, y la diversidad en ambos casos, es determinante para el sostenimiento de la vida.

Para Lovelock (1985) esta habilidad humana de manipular el entorno y adaptarlo a las propias necesidades se debe a la combinación de cerebro, desarrollo social, habla y uso de herramientas. La articulación de estos elementos determina la posibilidad de obtener y retener información, transmitida y materializada en innovaciones tecnológicas. En este sentido, del fuego a la agricultura, la ciencia, la industria y el capital; el hombre ha trazado un camino histórico de innovaciones; pero también, siguiendo a Ángel (1995), ha sentado las bases de una cultura, la occidental. Como rasgo de una adaptación dominante ha llevado por un lado la imposición de un único modelo de cultura dominante, y por el otro, desequilibrios ecosistémicos, como consecuencia de la escala planetaria a la que han sido llevadas las alteraciones del sistema vivo.

El pensamiento ambiental plantea que a la base de estas consideraciones se encuentran los sistemas culturales con sus estructuras sociales y formaciones simbólicas, debido a ello la comprensión de la crisis actual exige explorar las formas culturales de cómo se están transformando los ecosistemas (Ángel, 1995). Desde los propios cimientos de la cultura dominante y desde allí, replantear los fundamentos que las sostienen. Para Morin (2011) la confluencia de los problemas ambientales se asocia con la unificación de las culturas, la imposición de una fórmula estandarizada de práctica social y el desconocimiento de las singularidades que garantizan la sobrevivencia de los pueblos. Justamente, estos aspectos que Morin asocia con la crisis ambiental son los que también vincula con las dinámicas del desarrollo o crisis de la globalización neoliberal, enmarcada en la extracción de recursos, la transformación de materias primas a gran escala, explotación de fuerzas de trabajo, la economía de mercado ubicada en el paradigma totalizante de consumo. El dilema que plantea el desarrollo neoliberal se ubica en el crecimiento sin límites de estas dinámicas, la devastación de los territorios que genera, los residuos que produce y la desigualdad social que lo sustenta.

Para Deleuze y Guattari (1985) la crisis se compone del ascenso creciente de la marginación social. Una crisis relacionada con los modelos de vida, las relaciones sociales y los procesos que generan situaciones de subdesarrollo, los cuales se enmarcan para este autor en cuatro flujos: el flujo de materia-energía, el flujo de población, el flujo alimentario y el flujo urbano. Especialmente este último flujo, entendido también por Lefebvre como horizonte, como práctica y como proceso, se problematiza cuando el capitalismo penetra en los tejidos de

las ciudades, generando tensiones políticas en la conformación del espacio y las relaciones de producción que con celeridad se arrojan a la transformación de la ciudad en mercancía.

El mundo se urbaniza a la vez que las poblaciones y los territorios se segregan. El espacio es colonizado por formas parceladas, medibles, cuantificables y vendibles. Asistimos así a una de las grandes contradicciones producidas por el capitalismo: la coexistencia y combinación de la homogeneización y la fragmentación del espacio, su totalización y su atomización. El espacio dominante del capitalismo es el espacio abstracto, el espacio instrumental. El mismo transita entre un espacio previo (histórico, religioso-político) que actúa como sustrato y que no habría desaparecido, y un espacio otro, nuevo (espacio diferencial), que está engendrándose en su interior y que no termina de desplegarse. Este espacio abstracto se aleja de la complejidad de la realidad social y se presenta, bajo discursos pretendidamente clarificadores y coherentes, como producto acabado y aislado, lo que hace que se muestre desgajado de los procesos de producción y con ellos de las relaciones de producción, dominación y explotación (Lefebvre, 2013, p.15)

Ante lo que Lefebvre (2013) anuncia como la muerte de la ciudad, también propone una consideración alternativa del espacio mediante la articulación entre tres tipos de espacios: el espacio percibido, asociado a la experiencia material de la vida cotidiana, el uso del tiempo y de la producción social; el espacio concebido, el de la planificación, ordenamiento y análisis; y finalmente, el espacio vivido, de lo simbólico y la imaginación, que configuran la existencia misma de la estructura material subyacente a las realidades espaciales. Mediante esta tríada, Lefebvre no solo define la composición compleja, íntima y dinámica de los espacios, sino que los reivindica como territorios de la experiencia donde, sin negar la necesaria disposición política e incluso instrumental de las formas urbanas, subraya el sentido social y simbólico que tienen los lugares.

Estas visiones del mundo permiten pensar caminos de transición como los que ha venido considerando el pensamiento ambiental en su abordaje crítico del desarrollo, fortaleciéndose con otras visiones que en América Latina han venido consolidando unos abordajes críticos de estos modelos dominantes que, como lo señala Gudynas (2014), fragmenta las relaciones de las sociedades y la naturaleza, ignora los impactos ambientales y se empeñan en la

privatización y comercialización de los ecosistemas, reduciéndolos a mercancía de consumo, a la manera del mundo occidental. Para este autor, la necesaria crítica al desarrollo confluye en la construcción de apuestas alternativas, que se ubican en el lugar del *posdesarrollo* y el *buen vivir*. Se trata de dos posturas que le apuestan a la reivindicación de los saberes y los valores ancestrales y a la relación con el mundo de la vida, y que le apuestan a la reconfiguración del mundo desde lo comunitario.

El *buen vivir* refiere a una vida en plenitud (Gudynas, 2014), busca superar la mirada occidental del bienestar reducido a las condiciones materiales y bienes de consumo, para abordarlo desde lo trascendente, el sentir y la existencia misma.

(...) lo que corrientemente se entiende por bienestar está basado en atributos tanto materiales, como afectivos y espirituales, expresados no sólo individualmente, sino en una comunidad social y un contexto ecológico. En palabras más simples, a riesgo de caer en un esquematismo, desde el Buen Vivir, la buena vida requiere alcanzar ciertas condiciones personales, pero a la vez, estas sólo son posibles insertadas en una comunidad social y una comunidad ecológica. (Gudynas, 2014. P. 84)

Una visión alternativa del bienestar se está desarrollando bajo este concepto, en el cual la donación del sujeto hacia la comunidad y de esta hacia la naturaleza abre un panorama para pensar la espiritualidad como equilibrio con el mundo de la vida. Un abordaje asociado a la calidad de los ecosistemas y el fortalecimiento de las estructuras socio culturales, ha venido, transitando también, de bienestar, al reconocimiento ancestral del *buen vivir*. Emergiendo de las nociones *suma gamaña* boliviano y el *sumak kawsay* ecuatoriano, con el sentido singular que connota para cada uno de estos territorios, el *buen vivir* designa una postura política y social divergente en cuanto a los postulados del paradigma neoliberal, reconociendo los límites naturales, de los ecosistemas, las necesidades materiales de las comunidades locales, y las resistencias necesarias para enfrentar las demandas globales. Implica también el reconocimiento del valor y, por tanto, los derechos de la naturaleza, que trae tras de sí un giro contundente a la noción moderna de la naturaleza como objeto de conocimiento y recurso natural (Noguera, 2004). Esto se trata de un reduccionismo económico que pone a disposición del hombre, como centro, el gobierno arbitrario sobre la vida.



Estas perspectivas a las que le está apostando el pensamiento latinoamericano, podrían localizarse en el horizonte de lo que Escobar (2016) define como transición. En efecto, señala que el sistema global ha venido atravesando por tres grandes transiciones o visiones de mundo: evolutivos, catastróficos y transformacionales. En esta última ubica un panorama de posibilidades sustentados en la interconexión entre los sistemas sociales, económicos, políticos y naturales para hacer frente a los problemas que existen en todas las escalas, orientados efectivamente al mejoramiento de la calidad de vida. En esta vía, la transformación cultural, política y económica de las instituciones dominantes se configura en estrategia ineludible para pensar nuevos panoramas de organización socioambiental.

Para Escobar (2016) el cambio cultural se soporta en el fortalecimiento de la autonomía y la promoción de lo comunal. Esta noción conlleva a que los cambios se realicen desde el interior de los territorios y en el seno de las tradiciones que anclan a las sociedades a la naturaleza. Esto es, la consolidación de los vínculos a través de lo comunal, lo cual implica una descentralización de la economía capitalista, de las formas representativas de la democracia a favor de las formas de participación comunitaria, y el establecimiento de mecanismos plurales basados en sistemas interculturales (Escobar, 2016).

La propuesta de Escobar basada en lo comunal se centra en el diseño como la posibilidad que tienen las comunidades de construir sus prácticas del *buen vivir*. Dado que las comunidades son las que practican el diseño de sí mismas y de su propio saber, lo cual da lugar a reflexiones sobre sus propios problemas e investigando desde sus alternativas, son ellas las que logran poner en el centro de sus procesos, la preocupación por lo comunal, y siendo lo comunal, la integración entre lo ecosistémico y lo social. Se enmarca en este nuevo horizonte las posibilidades para resignificar las formas como estamos habitando nuestros mundos.

El hecho es que no somos individuos; aunque cada una de nosotras y nosotros es una persona singular, inevitablemente existimos como nudos o grupos en redes de relaciones. Lo comunal es el nombre que damos a los entramados y tejidos de relaciones dentro de los cuales existimos. No hay contradicción entre la persona singular y lo comunal como el espacio en el que existimos en relación. Como Iván Ilich gustaba decir, para aquellos de nosotros que no nacimos en medio de una comunidad y que hemos sido construidos como individuos por nuestras historias, siempre existen la amistad y el amor como semillas para forjar nuevos comunes (Escobar, 2016, p. 226).

La cartografía social



Figura 4. Trabajo de campo Municipio de Manzanares: Cartografía

Partiendo por tanto del territorio como noción fundante de la investigación, se le da una orientación metodológica desde la misma territorialización, y en razón de ello, se opta por la cartografía social como instrumento de trabajo para la recolección de la información a partir de los actores sociales vinculados a los procesos de estudio. De esta manera, se implementa este instrumento con los egresados de los programas técnicos y tecnológicos de la UCM.

Es así como, desde un enfoque etnográfico, la investigación se ha dado a la tarea de llegar a los municipios y las veredas de Caldas, en las que la Universidad tiene graduados de los programas.

Para cumplir con lo que se buscaba, la cartografía social se ha configurado en una herramienta de gran alcance en la medida en que permite, al decir de Carballada (2012), la implementación de diferentes lenguajes y posibilidades de expresión. Al desarrollarse como un ejercicio de construcción colectiva, los participantes se repliegan sobre su territorio, identificando, a través de la cartografía, los espacios habitados, los límites de su territorio, los hitos, los imaginarios y conflictos comunes. Además de lo descrito, la cartografía permite inscribir los procesos desarrollados por los jóvenes egresados de los programas al interior de sus territorios, y en medio de este escenario, permite la emergencia de las significaciones más profundas que el proceso ha representado para ellos, las limitaciones y los dilemas a los que se enfrentan.

Al contextualizarse concretamente en el ámbito local, la cartografía se convierte en herramienta de reconocimiento territorial que desde la experiencia afectiva de quienes habitan los espacios, actúa directamente en el plano subjetivo. Se trata, por lo tanto, del reconocimiento de un saber que toma forma en la vida misma y su cotidianidad (Carballada, 2012). En tal sentido, a través de la cartografía se consolida una construcción social del territorio a partir de los usos, sentidos y significaciones otorgados a los espacios recorridos y habitados. En este contexto, el método cartográfico implementado como ejercicio colectivo, ha permitido la identificación de profundos y densos vínculos que los jóvenes establecen con los territorios de los que son parte.

Dentro de los hallazgos identificados con la cartografía, ha sido notable la relevancia que ha tenido la presencia del programa Universidad en el Campo, y en este caso la UCM, al interior de los territorios. En la representación de las geografías habitadas a partir de la percepción de los propios jóvenes, sobresalen con prominencia las distancias que dividen y conectan las diferentes veredas por las cuales transitan habitualmente para acceder a su proceso formativo. Es significativo destacar en este punto, que las veredas en las cuales se ha desarrollado el programa se ubican en las periferias de los cascos urbanos. Nos encontramos con jóvenes que incluso tuvieron que transitar de un municipio a otro para poder acceder

a su proceso formativo. Las vías, en notorio estado de deterioro, presentan frecuencias de transporte público bajas o nulas. Los jóvenes se desplazan desde sitios bastante aislados hasta los centros educativos a través carreteras destapadas, que deben recorrer en largas expediciones antes de iniciar sus jornadas académicas. Es por ello, que cuando los jóvenes realizan sus cartografías sociales, otorgan un gran valor a los caminos y vías de conexión.

Tal es el caso de Sergio, quien dice que trabaja desde los seis años. A su encuentro fuimos hasta Riosucio, él vino a nosotros desde Risaralda. Su historia de vida entre andares, despedidas y nuevos encuentros deambula desde su pueblo hasta el resguardo La Montaña. Su testimonio evoca sus inicios desde el estudio técnico en el colegio que lo vio crecer y transita con él hacia una comunidad que lo acoge y le abre nuevas puertas. En Riosucio, no solo aprendió sobre procesos productivos al insertarse en otro territorio con visiones de mundo ajenas a sus tradiciones, sino que también hizo de su paso por la universidad, una verdadera experiencia intercultural.

Yo terminé el Técnico en la Institución Educativa Francisco José de Caldas, cuando llegó el Tecnólogo para tenerlo en Risaralda, desafortunadamente no salió, nos faltó personal. Ya cuando nos dieron la opción de desplazarnos a Riosucio, yo me venía los domingos en la tarde y me iba los jueves en la noche para Risaralda, entonces, me iba para la casa. Aparte tenía que trabajar los domingos para poder levantarme alguna cosa para colaborar. Así usted no gaste mucho, pues, siempre se necesita dinero. Bueno... pues todo fue muy interesante, aparte de hacer el estudio yo aprendí muchas cosas, aprendí de los alrededores y entonces, pues, yo arrendé un cuarto en la vereda donde llegué a vivir. Uno conoce muchas personas, por ejemplo, la democracia de la cultura indígena, y entonces aprendimos que un gobernador es una persona que está allá organizando su territorio. Siempre fue duro el cambio, aunque en sí, la verdad yo no me mantengo en la casa, yo me mantengo trabajando; cuando llegaba a mi casa, por ejemplo, estaba allá dos horas, porque yo trabajaba sábado y domingo, y el domingo salía las dos de la tarde para sacar la ropa, porque me tenía que ir otra vez a Riosucio. Y así... cuando estaba estudiando, obviamente, pues mi familia me hacía mucha falta, pero me decían "hay que hacerle". Ellos fueron los que me empujaron, ellos me apoyaron con iniciativa. Obviamente, la mamá quiere estar con uno, apenas me decía mi mamá "mucho cuidado por allá". Yo me ubiqué en la vereda Las Guacas, me iba en moto todos los días hasta el sector de Las Minas, donde hay una escuela, y allá dejaba la moto. Ya me ubiqué

con una señora muy formal –doña Luz–, casi como una abuelita; una bendición muy grande, por ahí de vez en cuando me llama. Estar fuera de la casa es duro, pero yo creo que lo más importante es que uno se sepa comportar, a uno no le dicen nada en la casa, pero porque uno sabe hacer las cosas. Las personas que cuidan tanto a los hijos, vea, se descuidan y en un momentico están por allá tomando y metiendo vicio. Hay que saber vivir y saber comportarse en la calle. Si algo yo he aprendido en mi corta vida, es que uno puede hacer lo que quiera, en cuanto uno se sepa medir, porque para mí todo tiene un límite. (GTPA. TAC. RIM)

Otro aspecto que denota importancia en el trazado cartográfico es la identificación de puntos de encuentro como lugares de enunciación. La tienda, la cancha, la iglesia, el palo, el puente, entre otro tipo de espacios que trascienden su funcionalidad espacial, para mutar en otro tipo de configuración social otorgado por el uso dado por los jóvenes. El encuentro con el otro, la palabra, el juego y la jovilidad cargan de experiencias y memorias cada uno de estos lugares, determinados como tales justamente en términos de estas dinámicas, cotidianas para ellos. Los jóvenes destinatarios de estos programas oscilan entre los 14 y 20 años de edad en su proceso de formación; simultáneo a su proceso formativo dentro del programa técnico o tecnológico, deben responder por las exigencias académicas de su formación media secundaria y las labores cotidianas asociadas al trabajo en el campo. Esos lugares de encuentro, que se convierten en escenarios de socialización y distracción, marcan la identificación de los jóvenes con el territorio y su proceso personal con el programa de formación. En efecto, la dinámica escolar con el programa en sí misma, se les configura en vehículo de encuentro, en experiencia de cohesión, en la medida en que les posibilita acercar las subjetividades distanciadas por la morfología de los lugares. El programa se convierte en una herramienta a través de la cual se ha venido construyendo comunidad.

Las distancias y los esfuerzos que implican recorrerlas representan también para los jóvenes sacrificios que con evidencia se manifiestan en sus propias narraciones, dificultades que a su vez se relacionan con limitaciones materiales para el cumplimiento de responsabilidades académicas. En su proceso formativo ven comprometidas necesidades básicas como el servicio de transporte, alimentación y conectividad, en cuanto al acceso a fuentes bibliográficas y demás recursos que los jóvenes en otros contextos tienen garantizados.

Era difícil en ciertas ocasiones venir desde la finca a estudiar [...], había días con lluvia impresionante, y la situación en las carreteras se complica, derrumbes y carros pegados; era difícil llegar a tiempo a estudiar. También, el tener un computador era complicado, porque nosotros teníamos, pero a veces otros no tenían. Es que... a veces es difícil, por acá no es como en la ciudad que todo está dado con la facilidad, porque si uno o dos tienen computadoras es mucho, y a veces es difícil uno conseguir que le presten. Por ejemplo, los profesores muy bien, o sea, se notaba por encima que eran muy preparados, que hablaban con propiedad, que la paciencia de explicarnos y al momento de poner los trabajos eran muy flexibles; nos preguntan, ¿muchachos, para cuándo les queda fácil? Pero aquí la cosa es difícil, el acceso a Internet, a los medios tecnológicos, pues es difícil porque a veces era una sola semana para ir rotando un computador, entonces, el profesor nos daba plazo... "haga un ensayo a un escrito", entonces eran flexibles porque sabían que no teníamos computadores. Entonces, todos los profesores en cuanto a la formación, pues, muy bien. (GTPA. P)

En cada uno de estos lugares, se llevaron a cabo cartografías con grupos focales de jóvenes egresados de los programas, los cuales reflejan en sus expresiones de los territorios, las realidades anteriormente descritas. Sobresalen además de estas dimensiones sociales, representaciones asociadas a las condiciones físicas y geográficas de las regiones y la presencia de la institucionalidad religiosa. Es claro, por lo tanto, que desde allí se configuran en los jóvenes imaginarios colectivos en torno a un medio físico donde ha tenido espacio la agricultura caldense cafetera, las formas geográficas que dibujan nuestros paisajes y la vinculación de los campesinos a la tierra labrada, a los cultivos de pancoger, y en menor medida, usos de suelos asociados al cultivo de la caña, la ganadería en menor escala y, en algunos casos, actividades asociadas a la minería.

Por otro lado, la demarcación espacial en la institucionalidad religiosa denota la historia y la tradición que ha tenido el departamento de Caldas desde la colonización antioqueña. Para los jóvenes la capilla o el templo se convierte en espacio que aglutina, puesto que es en torno a este que circulan actividades realizadas en su tiempo libre, además de ser punto de referenciación para toda la comunidad. Cuando los jóvenes representan los lugares que habitan y recorren, lo hacen desde ellos mismos, los marcan con su propia identidad enfatizando en que los espacios cobran tal sentido gracias a las experiencias, incluso experiencias trastornadas por ausencias. En algunas cartografías los jóvenes evocan

a sus compañeros que abandonaron sus procesos formativos en los que predominaban los conflictos, por circunstancias difíciles para sus familias y sus contextos. El afecto aflora cuando la cartografía transita a narrativas y los jóvenes dejan aflorar afectos y sensibilidades asociadas con experiencias encarnadas en sus propias pieles de violencia, conflicto y abandono estatal.

¿Para qué abordar el territorio?



Figura 5. Paisaje cafetero. Finca graduada

El olvido deliberado que ha tenido el Estado con las periferias convoca a universidades y sectores privados a movilizarse en torno a una serie de responsabilidades que desde

lo público no se han logrado garantizar. La articulación con instituciones interesadas en el impacto social le permite a la UCM arribar a un escenario natural para el desarrollo de su misión congregacional. A través de un esfuerzo institucional, la universidad articula el desarrollo del programa a su estrategia de proyección social, llegando a los lugares más apartados del departamento de Caldas, no solo con una oferta de programas pertinentes a sus necesidades, sino también garantizando criterios de calidad a través de sus docentes, cuya formación en el campo del saber disciplinar y su apropiación del Proyecto Educativo Universitario (PEU), garantiza la generación de un conocimiento científico, humano y contextualizado. Poniendo la mirada en los sectores rurales carentes de oportunidades para la formación y evidentemente desolados por la constante migración de los jóvenes a las ciudades, la UCM se piensa desde la urgencia de tener una presencia constante y efectiva dentro del territorio.

A veces se presentan situaciones pequeñas, pero que son fáciles de organizar. Hay cosas que se salen de las manos, como por ejemplo, el transporte que se ha tornado muy difícil, porque viene por un lado y les toca ir por encima; a veces los muchachos les toca esperar, pero, como les digo, hay cosas que se salen de nuestras manos. Las cosas se cuadran con los mismos docentes. Los que vienen de la universidad son muy queridos, responsables y diligentes. Ellos son pendientes de todo, por ejemplo, un día no llegaba el profesor porque estaba lloviendo mucho – pues llegó a las dos de la tarde–, pues recuperamos el día. Entonces, se nota su disponibilidad para hacer las cosas. Son recursivos. ¿Qué sugerencias les daría yo? Traer proyectos que motiven a los estudiantes a ese quehacer cotidiano y, sobre todo, que nos formen como personas; ustedes lo hacen, pero hay que hacer más. Tener más impacto a nivel social. (RIE. LM)

Consciente de su configuración definida por las condiciones morfológicas de los lugares, las prácticas culturales de quienes los habitan y los procesos políticos a través de los cuales se organizan, se llega a ellos con una propuesta educativa pensada fuertemente desde una postura de transformación social. Atendiendo a las exigencias que la propuesta metodológica demanda de los programas, pero también fortaleciéndola con la apuesta humano cristiana de la UCM, se desarrollan procesos académicos orientados a la formación integral, desde la preocupación por la formación de la mente y del corazón, «por tanto, ese lugar cordial y capital del currículo transversal se convierte en praxis vocacional de la universidad y en el

referente desde el cual puede ser vista y puede verse a ella misma» (Botero, Acevedo, López, Arboleda y Valencia, 2019, p. 31). Se abordan entonces los desafíos del contexto desde una postura reflexiva, crítica y propositiva. Se busca que los jóvenes se apropien de la tierra que habitan, la sueñen y transformen, y que en ella permanezcan.

Atendiendo a estos mismos criterios, se torna determinante para la universidad definir el alcance social de sus programas en lugares donde se ha permitido llegar. De este modo, se plantea el desafío de evidenciar los logros y tensiones generados por el programa, directamente sobre los actores sociales que los han encarnado. Por lo que hablar de los territorios implica recorrerlos, vincular a los actores, compartir sus cotidianidades, y definir sus conflictos, ser parte de ellos. Por eso se ha buscado que el estudio se lleve a cabo con las mismas perspectivas con las que se aborda la labor formativa, haciendo presencia en los lugares habitados, experimentando las mismas dificultades de acceso, y tomando parte directa de sus realidades. Se trata también de ser testigos de los aspectos vulnerables que tensionan el programa, que oscilantes entre prejuicios familiares, dificultades económicas, procesos discontinuos e insatisfechas expectativas laborales, podrían tener una mitigación futura desde las potencialidades y fortalezas de las gentes y sus territorios.

Bueno, yo también diría una cosa, sabemos que no todos los estudiantes son buenos, qué dijéramos buenos, buenos... Algunos preferían trabajar que estudiar, entonces, iban a la universidad aburridos o simplemente porque tal vez un fin de semana querían dormir hasta tarde, por eso algunos estábamos más por obligación. Yo quería seguir con el tecnólogo, pero los que venían obligados no quisieron continuar. Ya el año pasado cuando nos graduamos éramos muy poquitos los que queríamos seguir... ya no se podía; solo habíamos 17. Nos tocaría desplazarnos a otras veredas, y entonces eso a uno le queda muy difícil pagarlo, porque había que pagar los otros tres cupos que hacían falta, o sea, de los que salían, entonces a uno le quedaba muy difícil. (GTPA. M)

El recorrido por los territorios de Caldas que exige la construcción de las narrativas con los actores que las protagonizan, nos llevan en uno de aquellos encuentros con los paisajes del municipio de Manzanares. Allí, en el pueblo, al que se desplazaron los muchachos desde sus veredas, se trazaron con ellos las grafías de su territorio, el que cruzaban cada vez que asistían a las actividades de la Universidad en el Campo. La cartografía social se convirtió en

una excusa para narrar los acontecimientos que marcaron su paso por la universidad. Los lugares que los definieron, las distancias que recorrieron, las situaciones que los abordaron, las huellas que hoy quedan en sus memorias son las que empiezan a trazar las líneas de esta historia.

Después de nuestros trayectos por diferentes conceptos y realidades que abordan la noción del territorio, este se presenta como un constructo dinámico en permanente elaboración, que para nuestro caso transita del desarrollo teórico a la configuración social. Entendido, por tanto, como el producto de las diversidades físicas y las transformaciones culturales; el territorio en el programa Universidad en el Campo cobra un sentido determinante en la medida en que es a partir de este que se definen la teleología del programa, las orientaciones didácticas y los aprendizajes significativos generados en los jóvenes que, volcados a sus contextos, los transforman a través de las dinámicas que el mismo programa propicia, con lo cual se da razón de la importancia que tiene el pensar crítico y la integralidad en la educación superior, puesto que:

[...] las humanidades trazan una senda de acercamiento epistemológico al ser y al quehacer de nuestras universidades cuyo logos diferenciador no es únicamente el humanismo sino el pensamiento crítico, que busca formar en los futuros profesionales responsabilidad ética, política y social frente al desarrollo integral de su entorno (Botero et al., 2019, p. 32)

Claramente, esta interpretación que hacemos del territorio toma como punto de partida un aspecto físico espacial, en el que se inscriben las formas de la vida a través de los enclaves ecosistémicos y de los que parten los sistemas de producción y las formas diversas de adaptación social. Así mismo, lo entendemos como la apropiación que se hace de estos entornos a través de los sistemas colectivos, que al transformarlos hacen de ellos enclaves culturales. Es justamente lo productivo, desde los programas orientados a la agroindustria, y lo sociocultural, desde los programas orientados al turismo, donde se entretajan las nociones construidas del territorio, con la incidencia que estos programas han logrado establecer en ellos. Los enfoques epistemológicos y pedagógicos que sustentan el desarrollo del programa se fundamentan sobre un compromiso por reafirmar la identidad territorial, es decir, que sus aplicaciones, experiencias y prácticas se ubican en los rasgos que definen las características existenciales de los lugares habitados. De este modo el territorio se incorpora al proyecto de

vida no solo de los usuarios del programa, sino de los diferentes actores convergentes en su entorno inmediato, aportando, de acuerdo con las percepciones de los actores vinculados a estas narraciones, a la construcción colectiva del habitar.

Las preguntas cruciales que el programa se plantea frente al territorio se incorporan en los conflictos apremiantes que ponen en tensión, desde sus soportes vitales, sus manifestaciones simbólicas, hasta la presencia de los pueblos en estos lugares habitados. Al cuestionarse las condiciones diversas de los contextos, los procesos de devastación y extracción a gran escala y la misma desterritorialización del campo a los contextos urbanos, se focaliza la intencionalidad central de los objetivos que definen el programa Universidad en el Campo, donde la garantía de permanencia comunitaria es entendida también como garantía de permanencia cultural, de buen vivir y de bienestar social.

Para mí lo más impactante fue la transformación que tuve en cuánto a la forma de pensar. Hace un tiempo yo pensaba acabar el colegio y me iba para la ciudad, pero luego ya uno piensa lo contrario y... no sé, lo mío es como quedarme. No sé, porque soy una persona que no le gusta darle cuentas a nadie; me gusta trabajar para mí mismo. Si a mí me toca trabajar hoy o mañana, yo lo hago por eso, porque yo decidí trabajar para mí, nadie me dice nada. La universidad nunca nos dijo que el futuro estaba en la ciudad, y hoy en día lo apoyan más a uno en el campo que en la ciudad, eso fue lo que me impulsó a quedarme (GTPA. M).



Universidad Católica de Manizales
Santiago Sombra Melchor
Tercer lugar en Aseguramiento
de la Calidad en Empresas
de la Agroindustria

CAPÍTULO II LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

De la educación tradicional a la educación como gesto personalizante y liberador

La historia de la pedagogía y su epistemología han sido forjadas por las diferentes formas y vertientes tanto de su comprensión como de su praxis. Este campo científico relacionado con la educación ha avanzado gracias a la reflexión que los autores clásicos de la pedagogía han realizado e investigado; y así mismo, han puesto en práctica dando origen a una conceptualización vasta y suficiente como para orientar cualquier esbozo teórico o reflexión en torno a la pedagogía actual y sus alcances. Abordar un marco teórico en torno a los modelos pedagógicos puede configurarse en una tarea extensa y desbordante, si se consideran las diferentes posturas que han sido asumidas desde los autores clásicos a los contemporáneos.



Figura 6. Grado Universidad en el Campo San Félix

Para los efectos de los presentes propósitos, interesa aludir a los tránsitos generados de las perspectivas tradicionales de corte disciplinario y homogenizante, a las posturas contemporáneas de enfoque activo e intersubjetivo, que buscan la construcción conjunta de escenarios de liberación. La pedagogía tradicional, ubicada en el costado de la normalización, configuró el proceso de aprendizaje como fenómeno de causa y efecto. Partiendo de la disciplina impuesta en la escuela ateniense, las relaciones de dominación de los romanos y la violencia usada en la edad media, la pedagogía tradicional hizo del aprendizaje un acto de autoridad, del maestro un trasmisor de contenidos y del estudiante receptor de información. Ambos desempeñando un rol pasivo, se enfrentaron a un aprendizaje de carácter acumulativo y un conocimiento parcelado y ubicado a la distancia del contexto (De Zubiría, 1994).

Del estructural funcionalismo preocupado por llenar las mentes vacías de los estudiantes, la perspectiva económica del capital humano que ve en la educación el medio para alcanzar ganancia financiera, hasta la reproducción de las estructuras de poder, la educación en la pedagogía tradicional y con ella el saber, quedan reducidos a lo que resta de la homogenización, la vigilancia y el control (Martínez, 2014).

“[...] la escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza” (Foucault, 2002, p. 170). De esta manera vemos que la escuela de la pedagogía tradicional es asumida bajo las mismas orientaciones con que se definía la industria. Con la premisa de la disciplina y el control como método, y la formación de estudiantes como producto, la escuela tradicional se fundó bajo los mismos cimientos de la Revolución Industrial, otorgando al conocimiento un carácter netamente instrumental. Enajenado del mundo de la vida, el sistema educativo se pone al servicio del mundo productivo, termina desvaneciendo lo heterogéneo en medio de un contexto que hasta hoy se mantiene definido por las normas, las pautas de conductas y la repetición.

Como reacción a este panorama, emerge la Escuela Nueva, preocupada por trascender el paradigma tradicional, y ubicada desde la defensa de la acción como condición de aprendizaje, establece una nueva relación del estudiante con el medio del que es parte. Su interacción con los objetos es justamente lo que le permite llegar al conocimiento. Es así como la Escuela Nueva nace de los cimientos proporcionados por la pedagogía activa contextualizada en la experiencia, la autonomía y la libertad.

Estaban implicados también en la reivindicación de los saberes otros que acontecen o toman lugar, por fuera de los márgenes escolares, los que se derivan de la experiencia cotidiana y le permiten configurarse en acontecimiento significativo. Esta nueva ruta deviene en posibilidad de humanizar el aprendizaje, reconociendo al *otro*, ya no como objeto, sino como ser e incluso, reconociendo también sus experiencias previas de aprendizaje y relación con el mundo. Este reconocimiento del *otro* desde su historia es lo que permite también la posibilidad que el aprendizaje significativo acontezca a través de la articulación entre lo conocido por el estudiante con el conocimiento por venir. Su condición, es que el saber, le

permita al estudiante su representación, la posibilidad de utilizar conocimientos previos y, ante todo, una actitud positiva del aprendiz hacia su propio proceso (De Zubiría, 1994).

Estas bases pedagógicas seguirán una ruta convergente con otros autores como Pestalozzi, Montessori, Makarenko, entre otros, quienes trazaron la ruta desde la intuición, la relación con el espacio y el reconocimiento de las singularidades, para que la pedagogía activa se consolide como modelo. Es así como surge una apuesta por el aprendizaje fundamentada como acto reflexivo dinámico y activo, en la cual el estudiante pasa a ser el centro del aprendizaje. De la mano de la experiencia, se precisa también el desarrollo de virtudes como la responsabilidad y el compañerismo, dado que uno de los componentes fundamentales de la Escuela Nueva es el trabajo en equipo. El maestro también requiere comprometerse con una actitud de comprensión y humildad para reconocer que los estudiantes, solos con las mediaciones que se les proporcionan, pueden alcanzar el conocimiento. Se trata, por lo tanto, de que, en sí, el entorno escolar esté configurado por un ambiente colaborativo para que la escuela comprometida con la transformación articule saberes y esfuerzos de docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia como una sola comunidad (Gallego y Ospina, 1995).

En Colombia la Escuela Nueva empieza a implementarse en el año 1975 (Gallego y Ospina, 1995) gracias a sus características de replicabilidad en diferentes sectores, niveles y situaciones, en los cuales se tienen como aspectos fundamentales la creatividad, la experimentación y el trabajo en comunidad, sobre todo, en los sectores rurales del país.

La integración de estrategias curriculares, comunitarias, administrativas y financieras, y de cualificación de sistemas de enseñanza y aprendizaje para los docentes y estudiantes de la escuela primaria a través de la metodología "Escuela Nueva", ha alcanzado un merecido destacado como alternativa de mejoramiento cualitativo de la educación rural en relación con los problemas de repitencia, deserción y ausentismo en la población estudiantil. (Gallego y Ospina, 1995, p. 48)

De acuerdo con Gallego y Ospina (1995), el modelo llega al departamento de Caldas por el año 1994 involucrando procesos de capacitación docente, mejoramiento de infraestructura escolar e integración social, haciendo de las escuelas un eje articulador en procesos de

desarrollo comunitario del territorio. De esta manera se buscó dar respuesta a problemas apremiantes en la región relacionados con situaciones como ausentismo escolar, repitencia y deserción.

Ahora bien, en términos de las mediaciones, la estructura propuesta por el modelo a través de un módulo que transita por diferentes momentos del aprendizaje, a) vivencia, b) fundamentación científica, c) ejercitación, d) aplicación de nuevos conocimientos, e) complementación o ampliación, posibilita la generación de experiencias que parten desde los estudiantes, sus presaberes e intereses, pero a la vez, posibilita la generación nuevos aprendizajes que finalmente se aterrizan a las realidades del contexto. De este modo, reconociendo capacidades, dosificando contenidos y desarrollando habilidades de comprensión y expresión, el enfoque reconoce al otro desde lo que este es.

Además de las aportaciones del modelo a nivel didáctico y pedagógico, proporciona una estrategia de gran valor, orientada a generar habilidades de participación y cohesión comunitaria, como el gobierno estudiantil. El rol otorgado a los niños en la escuela a través de su autogobierno estimula en ellos una serie de habilidades y valores sociales que los preparan no solo académicamente para desempeñar un oficio, sino que además les brinda elementos para ejercer su propia ciudadanía.

Desde su misma actividad en el aula, el niño desarrolla actividades participativas, las cuales proyecta en beneficio de su escuela y su comunidad. Labores como el manejo y cuidado de la higiene y la salud; cooperación en el aseo y ornamentación escolar [...], serían entre muchas otras, las tareas que ellos podrían cumplir, apoyados en esta estrategia socializadora [...]. Con el gobierno estudiantil se pretende a través del trabajo grupal, lograr en el niño buenos niveles de participación socializadora, inducirlo a la vida comunitaria y formarlo en valores; educarlo en la libertad, la paz, la tolerancia, el respeto mutuo, la convivencia sana, la ayuda solidaria, y el sentido filantrópico. De otra parte, se propone favorecer su autonomía, y desarrollar su capacidad de análisis para la toma de decisiones; lo ejercita en el cumplimiento de sus deberes y sus derechos, y para que afronte con responsabilidad sus funciones de adulto en la mañana. (Gallego y Ospina, 1995 p.110)

A este propósito se suscribe el programa Universidad en el Campo, en tanto que busca generar incidencias de esta acción pedagógica en comunidades rurales, mediante sus jóvenes involucrados en su proceso formativo y estimulando la transformación de su territorio, comenzando por su sentido de pertenencia al mismo y el desarrollo de iniciativas que procuran su desarrollo a partir del emprendimiento, las nuevas economías y modos de apropiación del espacio rural y sus formas de hacerlo productivo. El enfoque cooperativo, abierto, activo y participativo de la Escuela Nueva lo hace favorable para su desarrollo en el ámbito rural, dadas las características de los jóvenes rurales, más arriba descritas.

Por lo tanto, los ejercicios del contexto que proponen los módulos en los cuales se requiere involucrar a la familia, caracterizar aspectos particulares de la región, microproyectos de intervención o la programación de eventos culturales para la comunidad, garantizan una constante articulación.

Es por tal motivo que este modelo se ajusta de manera adecuada a las aspiraciones del programa, que entrelaza a los estudiantes con sus familias, con su territorio y con la sociedad. Resulta de la comprensión, conjunción y práctica de varios modelos pedagógicos que, en cualquier caso, propenden por una pedagogía vivencial y transformadora a partir de la construcción colaborativa del conocimiento (Berger y Luckmann, 2004).

Este modelo pedagógico se encamina a dilucidar diferentes problemáticas presentadas en el territorio rural y los posibles modos como estas pueden ser resueltas, no de manera individual, sino en trabajo mancomunado de la familia, la escuela y la comunidad. Es este trabajo articulado con el estudiante, la fuerza que forma los cambios personales y sociales en aras de una sociedad más equitativa, solidaria y amigable con las nuevas generaciones, ya que la credibilidad de la que goza un joven formado en el emprendimiento y la innovación es una acción y una decisión que va más allá de los deseos personales de estos, quienes sueñan un presente y un futuro más promisorio. Es una opción de la comunidad, que a través de sus integrantes jóvenes hace presentes proyectos que se han derivado de manera directa de este modelo pedagógico, basado en la libertad (Freire, 1970).

Desde lo personalizante y liberador



Figura 7. Trabajo de Campo graduados Anserma

El modelo pedagógico personalizante y liberador de la UCM, en correspondencia natural con lo que le inspira y con su responsabilidad con la sociedad y con la historia, proclamados con claridad en el PEU, se convierte en un lente que nos lleva a revelar con exactitud los alcances humanos y sociales de la educación en general y de esta en específico, impartida en el ámbito rural. La transformación social y cultural anunciada en nuestro modelo pedagógico y la incidencia en el entorno a través del diálogo con las comunidades, se hace posible mediante su enfoque pedagógico basado en la formación integral (UCM, 2018).

El ejercicio de la docencia se sitúa en la práctica volcada hacia el *otro*, razón por la cual implica el desarrollo de múltiples mediaciones al interior del microcurrículo. Teniendo como principios rectores la revelación de la persona, la donación de la libertad, la representación del conocimiento, el acompañamiento y el carácter mediacional, el modelo pedagógico UCM parte de la necesidad de la persona, en términos de sus diferencias y condiciones. El desarrollo de la autonomía, la articulación del conocimiento con la vida cotidiana y la contextualización de la enseñanza con los modos de ser en el mundo, se plantea la apuesta por un conocimiento fundamentada en la práctica de la dignidad.

Dicha dignidad se hace presente en la práctica del liderazgo en los estudiantes y su capacidad para reaccionar de frente al destino político, social y económico por el que está pasando su territorio, activando en ellos la criticidad y la decisión para revertir la historia en aquello que tiene de autoritaria e injusta. El desarrollo de la conciencia y concretamente, de la autonomía son una égida inconfundible del PEU; y es la demanda aún no resuelta de nuestra sociedad, ya que solo la consolidación de masa crítica en el territorio abre esperanzas razonables de transformación y crecimiento.

Esta transformación y crecimiento del territorio son comprendidos por la UCM no como lo comprende la política o la macroeconomía, sino como lo comprende una institución cuyo modelo pedagógico se inspira en el Evangelio, en el carisma congregacional de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen; en el cual, la persona es su centro, su formación integral es su método y contenido, y su finalidad es la de ofrecer a la sociedad líderes constructores de una nueva humanidad.

Para mí el programa de la Universidad en el Campo es muy significativo, teniendo en cuenta que al empezar a trabajar como docente allí, fue un proceso bastante complejo porque teníamos que viajar todos los días a un municipio diferente. En ese momento orientábamos asignaturas como Patrimonio Turístico, trabajando en contrajornada, o sea, el colegio trabajaba en jornada de la mañana y por la tarde en la semana los estudiantes del colegio iban a la universidad. Entonces, trabajábamos de 2:00 p.m. a 5:30 o 6:00 p.m.

Lo que se aprenda en el campo es algo maravilloso, esos primeros momentos, esos primeros encuentros con los estudiantes rurales lo llenan a uno de mucho orgullo. Los estudiantes

rurales marcaron mi vida. Nosotros íbamos a lugares muy alejados de nuestro Departamento. Cuando salía yo de viaje, siempre salía cargado de mucha alegría, yo digo que de mucha alegría porque sabía que los muchachos nos estaban esperando motivados. Cuando a uno le hablan de pedagogía o didácticas en la licenciatura, le dicen a uno como una receta, le orientan para pararse al frente de los estudiantes, cómo tiene que manejar el tablero, cómo tiene que caminar por el salón, pero en últimas, eso no termina sirviendo mucho. Cuando vamos al campo y uno se encuentra con las dificultades; con la más grande que me encontré o me enfrenté fue con las herramientas para trabajar en clase, pues eran mínimas, casi que nulas, porque no contábamos con video beam en la mayoría de los colegios, o, si había, nunca los prestaban.

Cuando yo inicié el proyecto era un pilotaje, también era un reto para todos los colegios, los rectores, padres de familia, entonces, pues todavía teníamos muchas dificultades. Uno muchas veces preparaba su clase, pues, con los pasos que a uno le daban en la universidad y en la medida en que uno llegaba al salón y tenía clase, pues se desbarataba todo. Los estudiantes del campo se vuelven más exigentes, considero yo. Y más exigente porque a uno le están pidiendo como profesor más actividades, entonces, ¿qué vamos a hacer?, ¿qué sigue ahora?, ¿qué actividad vamos a implementar?, dicen los muchachos. Lo otro es que a nivel metodológico uno se trataba de jugar el coco, por ejemplo, de la forma de cómo le íbamos a llegar a los estudiantes, cómo iba a contextualizar uno lo que estaba orientando con el territorio, con los lugares a donde realmente llegábamos nosotros. Entonces, uno de los retos más grandes era ir a buscar información a donde iba a ir, y, muchas veces uno no encontraba mucha información realmente. Entonces, ir levantando esa información a medida que uno iba yendo a la institución educativa o a las veredas. Y en esa medida, con lo que uno se iba encontrando, pues iba tratando de colocar en contexto el módulo de lo que estaba orientando. Entonces, ese fue uno de los retos, porque en la medida en que uno iba orientando, aprovechaba el conocimiento de los estudiantes para poder ir direccionando en la medida de este tipo de guías.

La Universidad en el Campo, a mí me abrió el panorama, me abrió la mente, porque yo en la vida no me imaginé que iba a lograr llegar a conocer departamentos y lugares tan lejanos, y también a conocer personas con tanta resiliencia, personas que en todo momento quiere buscar y aprovechar oportunidades que la vida les va presentando. Obviamente, con

muchísimas dificultades también, jóvenes que quieren estudiar, pero no pueden por tener que trabajar; jóvenes que tienen la oportunidad de ir a la universidad, pero se retiran, porque no tienen otra opción. Porque si no trabajan, no le ayudan a sus papás, la familia no tiene la forma de darles el estudio, así de sencillo. Ver ese contraste en la universidad, de jóvenes con toda la vida resuelta, que muchas veces venía a la universidad como obligados, y ver estos muchachos del campo estudiando con tanto sacrificio, me abrió mucho la mente. Uno se vuelve como muy cercano a los estudiantes y en esa medida la responsabilidad es doble; porque uno tiene la responsabilidad de una fundamentación teórica de los conocimientos en clase, pero se vuelve doble cuando un estudiante lo busca a uno para hacer preguntas a nivel personal, a pedirle consejos como desde la misma vida, y yo creo que todas esas cosas lo llevan precisamente a uno a hablar desde el corazón. En muchos momentos de la clase, uno como que no habla desde la teoría, sino desde el corazón a partir de esas experiencias de vida, de esas experiencias tan bonitas que lo han marcado allá en el campo con los jóvenes.
(IPE)

El rol transformador de la educación

Es eficiente aquella educación que se dirige a la conciencia del individuo para dotarlo de capacidades (Nussbaum, 2012) y suficiencias frente a los retos de la sociedad, pasando por los desafíos intrapersonales, como es la capacidad para vencer los propios miedos y los paradigmas sociales, a menudo tolerantes con la resignación y con el destino. La educación en sí misma es una tecnología avanzada descubierta por la humanidad para resolver sus propios problemas después de comprenderlos y explicarlos contando con las herramientas concedidas por la cultura y su evolución. Lamentablemente, debido a la influencia del positivismo y la racionalidad instrumental (Horkheimer, 1973) en la educación, como ha quedado evidenciado en la pedagogía tradicional, estas herramientas quedan reducidas al servicio que le prestan al mundo productivo; y terminamos confundiendo, a decir de Sen (1996), esa capacidad humana con la idea de capital humano. Para este premio Nobel de Economía, esta noción, limitada al crecimiento económico, reduce las posibilidades que la educación proporciona; mientras que las capacidades humanas tienen que ver con la libertad humana de vivir el tipo de vida que se considera valedera, es decir, más digna.



Figura 8. Grados Universidad en el Campo. Risaralda

Finalmente, es importante recalcar también el papel instrumental de la expansión de la capacidad para generar el cambio social (e ir también más allá del cambio económico). La capacidad no solo es un instrumento de la producción económica (a lo que suele referirse la perspectiva del capital humano) sino también del desarrollo social. Así, por ejemplo, muchos estudios empíricos han puesto de presente que la ampliación de la educación de la mujer puede reducir la desigualdad de género en la distribución dentro de la familia y contribuir a reducir las tasas de fecundidad. La ampliación de la educación básica también puede mejorarla calidad de los debates públicos, y estos logros instrumentales pueden ser, en últimas, bastante importantes, aunque su función instrumental no sea la de un factor de producción, definido convencionalmente, en la fabricación de mercancías. (Sen, 1996, p.72)

En tal sentido, reconociendo la importancia que la dimensión económica desempeña en el desarrollo de la sociedad, Sen pone de relieve la necesidad de ampliar los alcances del desarrollo, más allá del crecimiento. Si bien el crecimiento es un medio para la consecución de ventajas técnicas y materiales, usualmente asociadas con el bienestar, las libertades a las que se refiere trascienden estas perspectivas y se relacionan con asuntos como la eficacia de las instituciones sociales, los derechos políticos, la eliminación de la pobreza, las desigualdades y la tiranía, como principales fuentes de privación de la libertad. Una forma en que está negada, de acuerdo con Sen, ocurre cuando se limitan las posibilidades para participar en los mercados. Se trata de una forma de esclavitud, puesto que impone condiciones de servidumbre en contextos de relaciones económicas desiguales (Sen, 2000).

Ahora bien, cuando recorremos las geografías de nuestros municipios, podemos apreciar la exuberancia que sobresale en sus paisajes, pero al mismo tiempo, las condiciones limitantes de acceso para apreciarlos. Es inevitable pensar en las dificultades que les representan a las comunidades campesinas poner sus productos en los mercados de las ciudades máxime, si también consideramos los desafíos que les representan la escasa infraestructura agroindustrial, la falta de asistencia técnica, los costos de la tierra, de los insumos y de los procesos mismos de transformación. Además de esto, el mayor reto para el campesino es lograr que sus productos lleguen a las ciudades, y que allí compitan con los precios que las grandes superficies que, con sus consolidados monopolios y beneficios tributarios, tienen el privilegio de ofrecer.

Es aquí donde se avizoran las contrariedades del sector agropecuario en Colombia, cuando la tierra misma en un país eminentemente agrícola ya no es significado de sustento para quien la trabaja; cuando los monopolios de la ganadería extensiva, las multinacionales del extractivismo, el sostenimiento de cultivos ilícitos y la desidia del Estado estimulan el abandono del campo, exacerbando fenómenos históricos en nuestra nación como el conflicto armado, el desplazamiento y la formación de segregaciones urbanas. No es casualidad que los sectores periféricos de las ciudades colombianas estén conformados por un segmento significativo de familias campesinas, buscando en las ciudades la segunda oportunidad que en el campo no encontraron.

Los campesinos expulsados por el conflicto armado de mediados del siglo XX fueron concommitados a una condición de precariedad existencial, expulsados hacia las ciudades que no estaban dotadas para recibir tal volumen de migrantes. El crecimiento desbordado de las ciudades impidió resolver las necesidades de los nuevos habitantes, profundizando problemáticas sociales aún vigentes, como la carencia de empleo, la pobreza, la delincuencia, la falta de viviendas con servicios básicos y, en general, la carencia de condiciones de vida dignas. [...] Estas circunstancias fueron caldo de cultivo para los procesos de urbanización popular de las periferias a través de tomas de tierra y loteos por parte de particulares legales e ilegales. [...] Se configura así un modelo de poblamiento recurrente en estos contextos: migrantes rurales y pobres históricos que colonizaron territorios urbano-rurales haciendo uso de formas colectivas de solidaridad y autoconstrucción. (Pérez, 2018, p. 153)

En Caldas, estos contrastes se pueden abordar a la luz de los procesos urbanos que se han venido desarrollando en la ciudad de Manizales en los últimos años y las implicaciones que han tenido para la definición del territorio, desde los alcances logrados, los obstáculos y las resistencias que han significado. La expansión, el uso de suelos, las zonas de reserva, los desplazamientos internos, las vulnerabilidades de las comunas y las repetitivas calamidades públicas ponen en evidencia la necesidad de pensarnos los territorios, más allá de las coordenadas espaciales, o quizás, más acá desde los lugares habitados. A nivel de los territorios rurales, en algunos municipios del Departamento con vocación cafetera, las comunidades se enfrentan a situaciones desafiantes que desalientan el trabajo agropecuario y ponen en riesgo el futuro de esta actividad y, desde luego, la calidad de vida de quienes la ejercen. La caída del precio del café hace que los pequeños productores del grano no recojan las ganancias pretendidas y, por el contrario, se generan pérdidas; considerando, además, que un porcentaje significativo de las fincas cafeteras no se encuentran escrituradas a las familias que las trabajan, lo que visibiliza la consecuente carencia de recursos de inversión y la necesidad inminente de fortalecer los procesos de innovación social.

El Centro de Pensamiento en Desarrollo Sostenible de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, analizó la política pública del sector agropecuario de Caldas y encontró que 25.000 de los 50.000 predios que se utilizan para cultivar café no tienen escrituras de propiedad. Lo anterior es una limitante para que los agricultores accedan a créditos agropecuarios y formen parte de los programas y beneficios que tiene el Gobierno Nacional

para este sector económico [...]. Además, en la región es bajo el nivel de asociatividad para sacar adelante proyectos agrícolas y lograr así el escalonamiento de los productos que se producen en Caldas. (El Espectador, 2019)

Los conflictos que la economía neoliberal produce al interior de los territorios ponen en evidencia sus contradicciones, como también el riesgo que a su vez representan para las relaciones socio-ambientales que emergen como resultado de la adaptación cultural al medio. La articulación ecosistema-cultura (Ángel, 2013) como vínculo fundante del mundo de la vida en términos de los sistemas, significados y lenguajes que produce, asiste de este modo, a su decline ante la imposición de modelos estandarizados que transforman la tierra. Ella, sacralizada por la espiritualidad ancestral y dignificada por el campesino con su actividad agraria, pierde el valor existencial que connota, para convertirse en materia prima de transnacionales. No obstante, a la vez que surgen estructuras de poder, también emergen formas de resistencia y procesos de empoderamiento social, que, por medio de prácticas ancestrales, transformaciones materiales de la naturaleza y visiones espirituales de la vida, y procesos educativos comprometidos con la transformación social, configuran nuevas rutas para asumir los desafíos que las crisis les presenta, asimismo las transiciones que les permitan conservar el vínculo con la tierra.

Desde el punto de vista del Comité es muy claro que la formación técnica o tecnológica nos ha traído muy buenos resultados educativos, puesto que nosotros buscamos en ellos ese amor por el campo, que los jóvenes terminen sus estudios y se queden allí, que trabajen por su región desde los conocimientos adquiridos en la educación superior. Buscamos ese arraigo de esos jóvenes dentro de la zona. Se apoyan proyectos, ideas de negocio o planes de negocio formulados desde la educación superior a través de unos fondos y unas estrategias que se implementan desde el Comité de Cafeteros y de la Secretaría de Educación.

También, tenemos muchachos que quieren seguir con la carrera universitaria, por ejemplo, en la Universidad de Caldas, Administración de Empresas o Agropecuarias, en donde hace como dos años y medio les homologan materias o procesos que los muchachos vienen llevando. La Universidad en el Campo es un beneficio para que los muchachos tengan créditos homologables, prácticamente se gradúan de 12 con un técnico, luego hacen un año más y ya son tecnólogos en una zona de pronto donde la situación económica no es la mejor y se les

dificulta llegar, por ejemplo, a la Universidad Católica, que tiene un costo alto; y fuera de eso, los costos del transporte, de vivienda y de materiales. Todos nosotros como alianza traemos a los muchachos profesores universitarios aquí, a la zona de ellos. Con Universidad en el Campo se busca establecer estrategias con los procesos productivos y prácticas empresariales e incluso les pedimos a ustedes, la Universidad Católica, la de Manizales o la de Caldas, un cronograma de actividades o prácticas en donde se supone que son fundamentales los procesos, ¿cierto? Entonces la enseñanza se vuelve significativa y se acostumbran a los procesos universitarios, para cambiarles la mentalidad, más en una zona donde la minería se encuentra arraigada como es el caso de Riosucio y Supía. La idea es graduarlos de 11; pero, no para que vayan a trabajar en una mina, en donde el riesgo es alto y no es legal. Hemos tenido estudiantes cuyos padres han muerto en minería ilegal. Recuerdan ustedes que hace como 3 años el río Cauca tuvo una situación, y padres de nuestros jóvenes murieron ahí. Entonces, tratamos de meternos por ese lado, de mejorar la calidad de vida como un factor importante. (PCC. LM)

El para qué de la educación normalmente lo podemos hallar en los hilos sutiles y en los hilos explícitos que tejen la sociedad; si la educación elabora tejido social y lo hace bien, se puede expresar sin ambages que está logrando su cometido. En la sociedad encontramos las razones y los fines de la educación, ya que en los diferentes modos como el ser humano se asocia, se encuentran maneras específicas de educar y las finalidades de dicha acción; en otras palabras, es la sociedad, la que señala a través de su devenir, la finalidad de la educación, ya que en esos modos asociativos quedan enunciadas las demandas que el ser humano en colectivo tiene que responder (Delors, 1996).

Por tanto, se educa para forjar un tipo de sociedad, que, a tenor de los resultados de esta investigación, su sentido lo realiza en la promoción de familias, comunidades y territorios que aspiran al desarrollo y al acceso equitativo e igualitario a las diferentes oportunidades y a derechos garantizados por nuestro estado social de derecho. Ese tipo de sociedad está cifrada en la capacidad para exigir los derechos colectivos y particulares; pero a su vez, a la asunción de responsabilidades y deberes directos frente al transcurrir de la historia en el territorio.

Como lo hemos podido constatar en el transcurso del presente estudio, la Universidad en el Campo se ha venido configurando en estrategia colectiva para asumir un papel activo en la mitigación de los conflictos rurales a los que se enfrentan nuestros territorios. Reconociendo

los desafíos que representan, pero también desde un acto de fe, que le apuesta a las generaciones presentes. El programa ofrece un horizonte de posibilidades que van desde el desarrollo de capacidades humanas, hasta el fortalecimiento de su capital por medio del impulso de proyectos productivos.

Dicha visión integral que recoge lo ecosistémico, lo comunitario, lo productivo y lo axiológico les otorga posibilidades a los jóvenes para que ejerzan soberanía sobre su territorio, como una práctica de la libertad. Así lo experimentamos cuando visitamos el resguardo indígena La Montaña, en el municipio de Riosucio, con el rostro de José Luis, el joven emprendedor de 17 años que está generando empleo y oportunidades no solo para su familia, sino para la comunidad en general. Allí fuimos fraternalmente acogidos por sus padres, tíos y abuelos, quienes nos reciben con viandas y anécdotas que narran las dificultades que enfrentaron para que su nieto se desplazara hasta la universidad. El joven se creció y con él la parcela que hoy administra, orientando su proyecto de vida desde el campo al que pertenece; José Luis se convierte en empresario sin moverse de su casa.

Yo soy tecnólogo en Aseguramiento de la Calidad en Procesos Agroindustriales. Creo que la Universidad en el Campo ha sido un programa muy exitoso en Caldas, principalmente porque nos ha fortalecido mucho. A mí la Universidad en el Campo me transformó totalmente, me dio educación superior y me ha permitido tener relaciones humanas, me ha transmitido relaciones interpersonales y fortalecido muchos valores. Me siento muy orgulloso de estar en la Universidad en el Campo. Fue para nosotros excelente, porque seguíamos estudiando con la misma metodología del colegio. Nosotros ya con muchas expectativas, y personalmente yo, me sentía orgulloso de estar dentro de una universidad, a pesar de que no estábamos como tal allá en las instalaciones; pero hacíamos parte de la universidad.

Se empezó este programa y estudiábamos sábados y domingos; todos los sábados cada ocho días y ya después empezamos a estudiar de domingo a domingo; entre semana estudiábamos lo que era el colegio y sábado y domingo estudiábamos la universidad. Mi familia se siente orgullosa de mí, porque obviamente ya soy universitario, ya estoy culminando mi etapa profesional, entonces, ellos se sienten excelente con estos programas, porque les ha favorecido muchas cosas, principalmente, en lo económico, porque para nosotros es como una beca.

De igual forma, lo otro es que siempre estamos cerca de casa, mientras estamos estudiando, eso es lo que le ha favorecido a mi familia. En estos momentos yo no estoy trabajando, porque soy menor de edad, cuando yo llevo hojas de vida me dicen que debo esperar. Mandé hoja de vida para la tienda Sahara, pero, obviamente, no me recibieron por esa condición. Gracias a todo este proceso llegó a mi vida la oportunidad de formar empresa con el Comité de Cafeteros, que es Jóvenes Emprendedores. Yo como experiencia laboral ya llevo un año trabajando con ellos formando empresa.

Como todo al principio, es muy difícil coger la costumbre, para mí la mayor dificultad al empezar a estudiar en la Universidad en el Campo, fue estudiar los sábados y domingos... son los únicos días en que usted puede hacer cosas, entonces usted ya no puede hacer sus labores en casa, en donde usted no puede irse de paseo, estar en familia, porque de igual forma en el colegio uno está, pero ya va a estar más retirado, porque va a estudiar desde las horas de la mañana hasta las horas de la tarde, le queda solo la tarde para compartir y hacer sus labores de casa, entonces..., estudiar los sábados y domingos fue mi mayor dificultad. Pero de igual forma fui cambiando a otra visión. Entendí que ese esfuerzo vale la pena. Yo sé que muchos jóvenes ahora ven las cosas así. Se ven muchos jóvenes que no van a cambiar estar con su familia, estar en sus paseos o sus amigos o estar brincando por allá, por una universidad, pero yo sí. Yo sí la quería cambiar, porque de igual forma llegaba un sábado y sabía que iba para la universidad, y que estaba el sábado hasta las cinco de la tarde y que al domingo tenía que volver, pero de igual forma se fue convirtiendo en una rutina, yo ya me sentía bien, igual como si estuviese en el colegio.

Yo ya empiezo a ver mis frutos, al ver que una empresa está interesada en contratarme; el saber que estoy trabajando en un proyecto productivo, eso es lo que yo veo que me está sirviendo, que sacrifiqué un sábado y un domingo, ¿cierto? Pero que ya veo los frutos. Además, con el tiempo uno le coge cariño al estudio y a las actividades que nos proponían los profes. Considero que la universidad está haciendo bien la labor ¡sí!, porque está haciendo su labor por la educación, porque le está llevando educación a muchos jóvenes de las zonas rurales en donde no van a tener ningún acceso. La UCM le está llevando la educación "a la puerta de su casa", no piensa únicamente en las personas que van allá a la ciudad, sino en las personas que están afuera, externos a la universidad, y acá en la parte rural. Por eso mis papás se sienten orgullosos de que yo esté en un programa, que yo pueda ser profesional y que aparte

estoy generando empresa para ellos. Es ese plus que les he dado a ellos, porque mi papá no se tiene que preocupar porque yo no tengo a donde ir a trabajar; antes yo le estoy dando a mi papá empleo.

Con el préstamo, mi papá es el que me está colaborando en todo, porque inicialmente yo tengo unos conocimientos técnicos y él tiene unos conocimientos empíricos en los cuales tiene esa forma de trabajar; ya estamos trabajando en un programa que se llama Empalme Generacional. La idea es trabajar en conjunto con el papá o las personas que tengan esos conocimientos empíricos. La idea no es reemplazarlos, sino involucrar los conocimientos técnicos con la tradición y generar una idea que salga exitosa. Por eso digo que la universidad me fortaleció los valores, uno como persona tiene unos, pero los fortalece y, pues, en la casa se siente un ambiente mejor, ya que mi papá me dice –tal cosa– y no le voy a responder de la forma grosera, yo voy a entrar con razones. A mí me fortaleció dentro de la casa, dentro de mi familia, de la comunidad, del pueblo, porque con mis conocimientos y valores le he aportado mucho a la comunidad a través de este grupo. En ideas, digamos para recolectar fondos, en donde transformamos una idea para arreglar el camino, retomamos una idea para arreglar la escuela, en la cual vamos a ayudar a tal persona, eso es. Por eso yo digo que la universidad ha contribuido mucho en mi familia, en mi comunidad y en mi pueblo. (GTPA. TAC. RIM)

¿Cómo incide el docente en la transformación?

Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza se encuentran en el aula. Es necesario entonces reconocer la diferencia que nos habita, para descifrar los caminos a través de los cuales se pueden movilizar conocimientos, tocar sensibilidades, generar motivaciones. Esto implica en primera instancia un acto de despojo para reconocer en el otro el desafío de movilizar su pensamiento. Por ello es quizá más apremiante reconocer las diferencias que impartir los paradigmas. El maestro más allá de su intelecto requiere fundamentalmente tener la capacidad empática de ponerse en los zapatos del otro. Si bien es cierto que la pedagogía proporciona herramientas concretas para el desarrollo de una estructura curricular, en la práctica podemos experimentar que estas estructuras son insuficientes para generar

verdaderas transformaciones. El conocimiento del otro, que es el que se incorpora desde la vida, le permite al maestro descender de los discursos universales para incorporarse en las realidades locales. La docencia en el campo suele convertirse en un acto de desaprendizaje, los esquemas predeterminados, las matrices de enseñanza, los instrumentos planificados, eventualmente, se desvanecen cuando el aula de clase muta en escenario de relato e intimidad. Es cuando la formación integral también exige cambios, y transitar de las didácticas a la vida misma. Desaprender, vaciarnos un poco de contenidos para permitir la confluencia de los saberes que forman parte de las estructuras mentales, de los conflictos y de los acontecimientos, que finalmente terminan nutriendo la intimidad del propio maestro.



Figura 9. Salida Académica Módulo Educación Ambiental

Caminar del lado de los jóvenes exige el esfuerzo de traspasar las barreras generacionales. Se trata de un esfuerzo permanente para que el conocimiento sea verdaderamente significativo y empiece a jugar el papel preponderante que ocupa en la sociedad. Se trata también de un acto de responsabilidad, cuando las escisiones se disuelven y el rol del maestro empieza a confluir en la construcción de un proyecto de vida, al suscitar preguntas, posibilitar experiencias, generar expectativas. Una responsabilidad ética de gran alcance, cuando el maestro o bien puede ser impulsor de futuros o bien catalizador de conflictos, cuando un problema simple para un joven en crisis puede significar el fin del mundo o de su mundo. Son estas las situaciones que el maestro se encuentra en los territorios: fenómenos sociales fortuitos para los cuales nunca se está preparado, y solo la experiencia vivida y la sensibilidad con la que se asuma la labor docente permitirá eventualmente abordar los conflictos, claro está, con la conciencia de que no se pueden resolver en su totalidad. Se trata de no ser indiferentes ante la complejidad de las realidades, pero tampoco es asumir el rol del Estado —que ha sido indolente— ante comunidades que se desvanecen en los territorios en medio de cuestionables indicadores de desarrollo.

El discurso económico del progreso impuesto desde Occidente, con su canto de sirenas presenta un panorama evidentemente favorable para las naciones en crecimiento, abre brechas con el tercer mundo y presenta un horizonte de posibilidades materiales, cuyo alcance exige la devastación de los ecosistemas, relaciones económicas inequitativas para campesinos y comunidades locales, y con ello, la confluencia de múltiples conflictos encarnados por los sectores más vulnerables (Escobar, 2016).

Los elementos cruciales para mantener un modo relacional incluyen tipos de relaciones entre las personas, relaciones con la tierra, y con el mundo sobrenatural, formas de producción, conocimientos y prácticas de crianza de plantas y animales, prácticas curativas, etcétera, que no asumen la preexistencia de entidades naturales, separadas, distintas (Escobar, 2016, p. 199).

Cortamos lazos con el mundo de la vida y, además, nos deshumanizamos cuando asuntos tan elementales como los derechos se transformaron en negocio. A la base de esta realidad se encuentran la formación integral que hoy languidece en medio de las presiones de la educación neoliberal (De Sousa, 2007). Por esto, una educación pensada desde los territorios y ubicada en los trayectos de la transformación exige, más que modelos pedagógicos

universales, ubicarnos en nuestros propios modelos. Ser los maestros que tuvimos, que no solo con conocimiento generaron aprendizajes, sino que, con su cercanía, nos llevaron a seguir sus pasos.

Las geografías locales conducen cada vez más cerca de la periferia, lejos de la centralidad que habitamos. El municipio de Pensilvania, al oriente de Caldas, nos recibe en fraterno abrazo con Ángela y Cristian Camilo. Ellos, vinculados por el afecto, pero también por los aprendizajes compartidos en el Técnico en Procesos Agroindustriales, nos acercan con sus anécdotas a las veredas que habitan y de las que se distancian cada vez que se desplazan hasta el pueblo para continuar con su proyecto de vida. Que la universidad les permitiera estudiar sin alejarse de sus familias es una constante en sus relatos, como también lo son sus reiterados deseos de ver de nuevo a la Universidad Católica de Manizales en su territorio. Desean continuar con ella su proceso formativo, pero también anhelan que otros jóvenes tengan la oportunidad que a ellos les fue otorgada. Alejarse continuamente de sus casas, para continuar sus estudios en otra institución que hoy los acoge, les implican sacrificios, por ejemplo, la temprana desconexión con la tierra que con sus padres labraban.

Yo estaba esperando que mis compañeros del salón con los que empecé con la Universidad en el Campo siguiéramos como tecnólogos, pero muchos de ellos no quisieron, porque querían salir del campo y querían conocer nuevos rumbos y tener trabajos. Entonces, ellos tenían era la necesidad como de plata, y la mía era de tener conocimiento y de especializarme más, desde mi vereda. Yo pienso que la Universidad en el Campo da muchos aportes a la sociedad. El solo hecho de uno decir que la UCM viene al campo y nosotros recibir esa educación tan espectacular es una educación integral, porque aporta tanto para el conocimiento como para ser personas. Pienso que el profesor que siempre mandan es un profesor allegado, un profesor amable... Todos los profesores fueron muy amables. Tenían la ética, como se dice, o sea, ellos utilizaron una metodología más precisa para que todos entendieran. Y, en lo integral, pienso que uno se refleja mucho en la actitud de los profesores. Si desde que ellos entran hacen mala cara, y dicen solo "buenas", así a secas, o sea, uno ya dice "este man, que miedo", si ve. Pero, ellos inspiran una confianza que definitivamente... Es que nuestro grupo era muy unido, aunque muchos eran del colegio y otros eran egresados, logramos simpatizar y ser muy unidos. Uno con todo esto cambia de manera integral, uno en el Técnico aprende de diversidad, y estudiando en la Universidad Católica yo me creía el cuento y, obviamente,

a uno le aportan demasiadas cosas que lo impulsan para seguir. ¡Chévere! Llegar el fin de semana e ir a la universidad. Uno anhelándola, era chévere, y bien, decir listo, yo soy del campo. “¡Ay, no!, no puedo estudiar en una universidad”, pero pienso que es una de las pocas universidades que da una oportunidad de esas. No es por quejarme, pero en el campo se dan pocas oportunidades y más con nuestros escasos recursos, ¿y cómo no voy a aprovechar algo así? (GTPA. P)

De tal modo, cuando el maestro se despoja de su almacén epistemológico y habita en las corporalidades de los jóvenes y sus gestos cotidianos, para configurar con ellos otras formas de intervenir los territorios, deja huellas reconocidas por el otro. Cuando incita a las utopías y se enfrenta a los conflictos, cuando su perspectiva crítica conduce al joven hacia una posición política y su respaldo afectivo lo empodera hacia la responsabilidad colectiva, su tarea puede estar más cerca de la transformación social.

CAPÍTULO III

LA PAZ: DE LO SINGULAR A LO PLURAL

Lo que pasó en San Daniel

«La chiva», también conocida como «bus escalera», es el medio de transporte cotidiano más utilizado por muchos campesinos a lo largo y ancho de nuestra geografía nacional. Era la chiva que nos esperaba a las cinco de la mañana para llevarnos de Pensilvania hacia el corregimiento de San Daniel, donde después de dos horas de recorrido por carretera destapada, escarpadas montañas y desafiantes abismos, una maestra empoderada y un grupo de muchachos entusiastas evocaron con nosotros sucesos que marcaron la historia de su territorio. En medio de recuerdos y satisfacciones, conectan líneas que representan vías de acceso, caminos de herradura, pero también lugares de encuentro que fueron un escape.



Figura 10. Transporte típico rural

La siguiente narrativa constituye un testimonio colectivo de los acontecimientos experimentados por cinco jóvenes graduados del programa Técnico en Procesos Agroindustriales. El trayecto de la investigación nos llevó hasta la Institución Educativa que habitaron durante su proceso formativo, lugar en el que mientras reconstruían los trayectos recorridos durante tantos años, evocaron momentos importantes de su historia. La

herramienta de la cartografía social, les permitió no solo dar cuenta de unas geografías, sino también narrar esos sucesos que llenaron de marcas su paso por el territorio. Experiencias singulares que al ser compartidas a través de la palabra dan cuenta de la memoria colectiva, trastocada por el conflicto armado incorporado en la piel de estos propios jóvenes, que en medio del desgarramiento se debatían entre darle continuidad a estas realidades desde sus propias vidas, o construir un proyecto de vida diferente sustentado en la educación como oportunidad de cambio.

—La gente de la ciudad no se imagina lo que pasaba por acá, ellos creen que eso solo pasa en las películas. Claro, sí. Tienen otras ideologías del conflicto y el postconflicto, creen que en Caldas nunca hubo una guerra. Aunque ya la cosa es muy diferente, y que se puede caminar tranquilo, uno no deja de sentir miedo.

—Uy, sí, nada más hace poco, ¿se acuerdan de que pasó un avión por la noche sonando durísimo?

—Un helicóptero.

—¡No, un avión! Estaban haciendo un entrenamiento, pues, de la base aérea.

—¡Ah, sí!, dicen que de allí de Puerto Salgar. Y pasó un avión de guerra tipo 8:30 p.m., y todo el mundo, pues, la mayoría mandaron por redes que si se habían acordado de las épocas anteriores, y es que todos recordábamos los momentos en que uno se tenía que esconder en el baño, y que yo no sé qué.

—La gente se asusta, pero como tal, que eso vuelva a la guerra que pasó por acá, pues...yo creo que no. Eso, creo que ya no se vuelve a ver. Pero, que se acaben todos esos grupos y que dejen de..., pues, que desaparezcan, tampoco ¡nunca! Así digan que eso se acabó, ¡no! no creo, es muy difícil. Esto es ya una monarquía, esto es ya una cosa ahí manejada políticamente, bueno y de todos, eso ya no es como con la guerrilla, ahora tiempos cuando se formó con ideales y con propósitos de defender, pero ¡no! ya no...ya ahora hacen es todos esos cultivos ilícitos para generar plata pa' ellos, pa' sostenerse ellos mismos y ya. Extorsiones, y bueno, miles de cosas ahí, que ya no están en pro, sino en contra del pueblo.

—Por contarles también que por aquí mucha, mucha gente venía a robar; atracos y de todo, mucha delincuencia común, eso era cosa verraca; eso sí, no era la guerrilla, eran los paracos o la delincuencia común atracando a otros, y matándose unos a otros. Entonces, acá mismo entre un grupo de manes que había, pues que también eran paracos, entonces, empezaron a armarse, para llamarlo de alguna manera, para cuidarse y cuidar el pueblo. ¡Ah! y si se escuchaba que atracaron algún amigo de ellos, que eran unos hijueputas o que atracaron la casa de alguien o de tal persona, se metieron o que aporrearon a tal persona, entonces decían: “se tiene que hacer algo”...mmm...entonces, con un combo de cuatro o cinco empezaron todos con escopetas, revólveres, todo eso...ufff...y ya empezaron a defender y fueron limpiando; es que era gente también sin sangre...cogían también al que fuera, entonces, decían: “si usted atracó a alguien, jueputa venga pa’ca”, iban y lo perseguían y le pegaban también la matada. Entonces, eso era por los lados de la escuela, cuando no era el Ejército, eran los de limpieza común, iban todos muy bien tapados: —les decían— “¿usted estuvo robando en tal parte o hizo tal daño hijueputa?”, tan y ahí lo quemaban. Los dejaban tirados en la calle, en todas partes. Entonces, ya era en pro del pueblo, involuntaria o voluntariamente ya estaban defendiendo el pueblo, a todos. Entonces, ya, cuando llagaban los grupos...mmm..., pues, ellos, estaban allá y acá; entonces, con el Ejército, con los paras y la guerrilla, ya eran todos. Unos salían por ese camino, cuando se escondían por este; por acá salían los otros y así. Entonces, eso era siempre, siempre un conflicto, porque entonces entró la guerrilla y se presentaban enfrentamientos, o si no era del Ejército. Entonces, era una violencia constante.

—Otra historia que también es muy triste en San Daniel, es de los muchachos que mataron. Eran un grupo de muchachos y en ese tiempo no se veía tanta guerrilla, se fueron en moto a un paseo.

—Ah...eso fue en una feria.

—Sí, que iban para la piscina y los cogieron allá, entonces los mataron, dicen que los cortaron en pedacitos y apenas entregaron los restos como a los diez años. Unos dicen que los desaparecieron personas de aquí mismo del pueblo y otros que fueron los paracos de afuera.

—Eso fue muy triste, porque fueron seis jovencitos.

—Así fue la cosa por acá y la gente de afuera ni cuenta se daba. Digo, las noticias son maquillaje, lo que le conviene al Estado; mi papá escucha mucho de la política. Entonces, esas son las realidades que los de la ciudad ven y se imaginan, pero no saben bien como son en realidad las cosas, y eso es lo que pasa. Otra opinión es que en la ciudad están más con los políticos, como ellos no viven la realidad de lo que nosotros vivimos acá, entonces nunca se va a unir el pueblo. Ellos no viven nuestra realidad, por ejemplo, nosotros vivimos del café, si a nosotros nos lo pagan barato, nos toca subsistir con eso. Por eso para el estudio de los campesinos, nos toca aprovechar las oportunidades que se nos presentan, mientras que los de la ciudad pueden elegir que quieren para su vida, mientras que nosotros no. Esa es una gran diferencia. Por eso a mí lo que más me marcó es que digamos, los padres de familia y los jóvenes ven que una universidad llega a un corregimiento como este, a dar clases. Ahí... bien fácil, casi en la palma de la mano y todo al alcance de nosotros y decir que somos egresados de la Católica, pues siempre causa un impacto, o sea, por lo menos uno se siente orgulloso del estudio y que es egresado de una universidad como esta. Entonces, al hablar usted con otra persona de que estudió o que es egresada de la Católica, ahí dicen: "qué chimba de universidad, muy bacano, ¿qué estudio?". Pues la verdad, uno se siente orgulloso, ¡qué chimba de universidad! Como uno sale de una buena universidad, que bacano. Ojalá y se puedan implementar o traer otros proyectos y de otras universidades, que lleguen acá a la casa, porque, ¿usted se imagina? Pues el transporte y la distancia como para salir de San Daniel a Manizales, todos los costos que implica y más de estudiar en una universidad de estas..., muy difícil (GTPA. P. CS).

La paz positiva

El encuentro con estos acontecimientos llevó nuestro estudio hacia una reflexión en torno a la paz, como una categoría de emergencia propia que, a partir de los hallazgos identificados, fue tomando forma en los testimonios narrados. A partir de situaciones puntuales se abre un horizonte desde el cual pensar en el papel de la educación, la formación integral, y más propiamente la UCM, en la construcción de paz. Abordada desde algunas posturas teóricas complementarias, optamos por un planteamiento más allá de la barbarie y el desgarramiento que ha significado el conflicto en nuestras regiones. Sin desconocerlo como eje fundante de

nuestra historia y trayecto político, que nos determina y en ocasiones restringe como nación, el abordaje de los aportes y efectos sociales nos mueve a silenciar un poco en nuestras reflexiones el aullido apabullante de la guerra, que sería la perspectiva negativa de la paz (Leiva, 2012) para atender a lo que la paz en positivo y, desde sus múltiples expresiones ha venido comunicándonos.



Figura 11. Recorrido Proyecto productivo graduada del programa

La mayor parte de los estudios de las últimas décadas del siglo XX coinciden en afirmar que esta no debe ser considerada tan solo en un aspecto negativo, es decir, como ausencia de guerra [...] la idea de paz negativa encierra una visión demasiado estrecha que apenas repercute la existencia concreta de los individuos y las sociedades [...] la paz no es ausencia de tensiones

y conflictos, ni adhesión ciega a una ideología o sistema político. Es respeto y tolerancia hacia las ideas y persona del otro, es libertad y justicia. Implica necesariamente el reparto equitativo de los bienes y riquezas, de las posibilidades humanas, desde el reconocimiento de la igual dignidad de todos los individuos y pueblos. (Leiva, 2012, p. 52)

No es nuevo el abordaje epistemológico del concepto de paz en los estudios sociales, por el contrario, emergiendo desde diferentes contextos y planteada desde diferentes posturas, la paz ha venido atravesando una serie de tránsitos desde los períodos de posguerra. Paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, paz intercultural, y el listado podría extenderse y desplegarse teóricamente si nuestro propósito fuese un ejercicio de documentación conceptual. Además de los conceptos, nos interesa la dosis de realidad de la que están revestidos y la manera cómo podemos volcarnos hacia ellos a través de los acontecimientos. Así las cosas, partimos de las nociones que al respecto han tenido una mayor relevancia en los estudios sociales recientes, y los vínculos que permiten trazar con los contextos de nuestro estudio.

Desde una comprensión muy básica, para Galtung (2003) la paz negativa tiene que ver con la ausencia de la violencia directa, en todas sus manifestaciones, es decir, cese de hostilidades y confrontaciones. No obstante, señala que la violencia también puede ser estructural, cuando se padecen situaciones de injusticia social, económica y política que impiden la satisfacción de necesidades y, cultural, naturalizada y manifiesta a través de las expresiones colectivas de la cultura.

En contraste con las realidades sociales identificadas en la escala microsocia de nuestro estudio, podemos plantear con toda certeza que estos tres tipos de violencia (directa, estructural y cultural) se configuran en eje central de las formas como se organizan y habitan los territorios. Los acontecimientos descritos más arriba y recurrentes en diferentes narrativas, dan cuenta de una violencia directa ejercida por grupos armados y delincuenciales, de la que nuestros jóvenes no han sido ajenos, y que, por el contrario, han estado muy cerca de tomar parte. La marginalidad, la periferia, el abandono, las condiciones precarias de las veredas y las limitaciones económicas a las que se enfrenta diariamente el campesino, son también evidencia contundente para plantear que el Estado es uno de los mayores contribuyentes del conflicto, a través de la violencia estructural que genera con su desprotección, negligencia

y olvido deliberado de las poblaciones rurales. Y por su parte, las poblaciones en medio de las anteriores tensiones exacerbaban dichos conflictos y cada vez incorporan actitudes violentas como el machismo fuertemente experimentado en las poblaciones campesinas, intolerancia, violencia de género e intrafamiliar, entre otras múltiples expresiones. Es ahí cuando se naturaliza la violencia y se vuelve cotidiana a través de la cultura.

Es en este sentido que Galtung (2003) señala la insuficiencia de la paz, cuando la aborda solo como la eliminación de la violencia directa, pero no se contemplan los otros escenarios en los que se respondería por situaciones relacionadas con la justicia social, la libertad y la dignidad. Asoma aquí la necesidad de dar un salto hacia la paz positiva como escenario de integración y cooperación, donde además se responda a los retos de la adecuada distribución de recursos, el restablecimiento económico y la reconstrucción de los tejidos sociales. En el mismo sentido en que Galtung (2003) habla sobre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural, también propone una organización de la paz directa, estructural y cultural desde las que configura la paz como un proceso dinámico que tiene que ver con la transformación creativa y no violenta de los conflictos. La paz directa más allá del cese, la relaciona con la dignidad, la garantía del respeto propio y el respeto por el otro. La paz estructural sería equiparable al concepto de equidad a nivel social y solidaridad a nivel interpersonal, y la paz cultural, está fuertemente relacionada con el reconocimiento, el respeto y el diálogo desde la diversidad, esto sería, interculturalidad.

Para conocer la paz tenemos que conocer el conflicto y saber cómo pueden transformarse los conflictos, tanto de manera no violenta como de manera creativa [...]; consistiría en bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y del Otro; dirigida a todas las necesidades básicas [...] en el espacio interior del Yo, esto significa abrirse a diversas inclinaciones y aptitudes humanas, sin reprimirlas (Galtung, 2003, p. 58).

La Universidad en el Campo desde la UCM se ha comprometido con la formación integral que considera a la persona desde su interior, su dimensión intrapersonal, sus relaciones con los otros y con los territorios de los que es parte. Desde el módulo de identidad UCM orientado a la definición de la persona, su contexto y su proyecto de vida, se busca abordar el aprendizaje no solo desde el saber o el saber hacer, a los que se orientan los estudios técnicos, sino también al ser en sí mismo, aspectos constatables en las percepciones que tienen sobre el proceso formativo los mismos padres de familia.

La Universidad en el Campo ha sido muy importante para nuestros hijos, porque pudieron estudiar y salir adelante. Es una oportunidad para que ellos crezcan como personas y no se vean en la necesidad de viajar a las ciudades (PFG. R.)

Desde la perspectiva de Giddens (1991) la identidad ha sido un proyecto orientado a la construcción reflexiva del individuo, en el camino por comprenderse a sí mismo y definir certidumbres sobre su futuro. Justamente la posibilidad de avizorar un horizonte de sentido para su vida es lo que fundamenta la visión que se tiene de la *identidad* en el programa. El encuentro con una vocación posible vinculada con los lugares habitados o el pensarse caminos de formación emergentes, sitúa la construcción de paz a la par de la construcción de un proyecto de vida.

Así mismo, el componente axiológico del enfoque y la fuerza que en este se le otorga al trabajo en equipo, pone de relieve también el desarrollo de la dignidad y el respeto por el otro, por los que aboga Galtung como condiciones necesarias para la construcción de la paz directa, claramente apropiadas e interiorizada por los jóvenes que en sus dinámicas cotidianas, sus ejercicios de clase y sus proyectos comunes dejan ver que más allá del estar juntos, empiezan a configurar *comunidad de aprendizaje*.

La Universidad en el Campo trae paz, porque no solo nos forma académicamente, sino moral y espiritualmente, y esa es la base principal de la paz. (GTPA – TAC. RIM)

El trabajo con el *otro* traspasa el escenario del salón de clases y lleva los jóvenes a soñar y concretar ideas a través del desarrollo de proyectos productivos, trabajando juntos o con el apoyo familiar, concursando con otras iniciativas y demostrando la solidez de sus propuestas; muchos de ellos han llegado a tener el apoyo financiero para materializar sus iniciativas en la realidad. En su desarrollo, además de aplicar conocimientos técnicos adquiridos y valores incorporados, estos jóvenes se configuran en agentes de cambio para su comunidad. Desde sus familias como primeros beneficiarios, hasta sus vecinos y miembros de la comunidad, perciben los impactos en términos del valor no solo económico que se le da a la formación, sino también el emprendimiento que les permite fortalecer procesos productivos al interior de la misma vereda, la generación de empleo y el empoderamiento del joven con el desarrollo de su región.

Si seguimos la línea discursiva de Galtung, esto no sería otra cosa más que la generación de paz estructural, en la que se dan condiciones para que las comunidades puedan satisfacer sus necesidades materiales, de manera solidaria incluso, y más allá del rol negligente del Estado. En estas regiones donde su indolencia ha producido abandono, las alianzas de este programa y el compromiso de la comunidad por hacerlo vida, se han configurado en constructores de paz estructural.

Nos hemos beneficiado en conocimiento, el que hemos podido aplicar en la finca y a la vez nos ha concientizado que las mujeres del campo nos podemos preparar para generar desarrollo en nuestra comunidad. (GTPA. TAC. A)

Como Luisa en el anterior testimonio, nos encontramos muchos jóvenes en las veredas, que con el desarrollo de sus proyectos están construyendo su propio proyecto de vida. Destaca el compromiso y el amor por lo que hacen, pero también los vínculos familiares que se fortalecen a través de ellos.

El trabajo realizado con las familias permitió constatar el gran impacto que el desarrollo de los proyectos productivos pudo causar al interior de las mismas. Si bien el joven formula y presenta una idea, a la hora de hacerla realidad, se vuelve fundamental el apoyo de la red familiar. Las jornadas de trabajo, los cuidados de los animales, la recolección, el ordeño, la labor que sea, independientemente del tipo de producto, son esfuerzos que requieren del trabajo colectivo. Un proyecto naciente no puede darse el lujo de asignar recursos para el pago de trabajadores, y es aquí donde la familia ocupa el papel protagónico.

Los jóvenes con sus proyectos mejoran sus condiciones de vida y sus relaciones interpersonales. (PFG. A)

Conocimos experiencias en las que eran los padres y los hermanos quienes ayudaban a los jóvenes en las labores relacionadas con su proyecto, dos hermanos con proyectos distintos implementados en la misma finca de manera compartida, por ejemplo. La experiencia de una maravillosa joven enamorada de los animales y cuyo vínculo la llevó a construir un proyecto de lácteos junto con su amiga Milagros. Dicho proyecto inició con tres reses y con el apoyo significativo de su padre, con quien trabaja hombro a hombro para sacarlo

adelante. El trabajo –que los desbordaba– les sirvió de excusa para recuperar la integración de su familia fragmentada y hacer como si fuera obra de la propia Milagros, que su mamá por fin regresara a casa.

Se puede constatar a partir de estos acontecimientos el rol central que desempeña la institución familiar en la construcción y en la definición misma de la identidad. Como unidad fundamental de la sociedad, la familia se configura en agente moldeador de hábitos y constructor de normas.

La Universidad Católica de Manizales ha traído una paz de tranquilidad, una paz de sensibilidad y de sentido de pertenencia, eso sí ha generado en la familia; mire que cuando se sale alguno, a la familia le da tristeza, es que inclusive la universidad ha ayudado muchachos con hogares o familias disfuncionales. En los hogares de padres separados, la universidad ha sido de gran ayuda en la relación familiar. (DIE. A)

Por ello se hace más que necesario formular una fuerte unión entre familia y escuela, que permita fortalecer las relaciones formativas y, especialmente, la convivencia entre los seres sustentados en acciones colectivas de paz. Acciones que promuevan, en conjunto con el conocimiento, la construcción de aprendizajes para un proyecto renovado de vida que logre incorporar acciones encaminadas a la construcción de un proyecto social de paz, que responda a los nuevos retos de la sociedad y la cultura de paz que necesita la escuela y el país en general (Martínez y Ospina, 2018, p. 68).

Como vemos, se asocia la paz con acontecimientos puntuales, enmarcados incluso en la familia, esto es lo que Acinas (2016) asume como pequeños gestos que pueden cambiar el mundo. Son aquellos que generan ambientes de confianza y mutuo entendimiento, gestos que transmiten, que contagian, y a través de los cuales se moviliza el arte de la paz. Actos que nos conectan con el otro a través de múltiples y pequeñas sutilezas. Podríamos decir que es así como se va tejiendo la paz cultural, cuando estas transformaciones sutiles llevan a reconocer el valor del otro, desde sus particularidades y diferencias, cuando le otorgamos valor a sus vivencias existenciales y le reconocemos como interlocutor válido de nuestros propios discursos.

La paz cultural: la mujer en el territorio



Figura 12. Recorrido Proyecto productivo graduada del Programa

Ubicamos el cambio cultural generado en el territorio en este sentido: desde el reconocimiento de las mujeres en la transformación social y la generación de desarrollo. Un salto paradigmático para los territorios rurales en donde predomina el machismo, la violencia de género y la ausencia de espacios destinados a ellas. En efecto, la reciente ola de violencia desatada en Colombia contra líderes sociales da cuenta de esta realidad. El informe

«La naranja mecánica» presentado en el año 2018, del Programa Somos Defensores, lanza algunos datos al respecto.

Entre las 805 agresiones registradas en el año 2018, el 29% fueron a mujeres, frente al 71% que fueron a hombres. Es decir, 235 mujeres fueron víctimas de violencia, y 570 hombres. Estas cifras anuncian un aumento del 64.3% en la violencia en contra de las mujeres en comparación con el año anterior, donde se registró un 26% de agresiones en su contra. Estas agresiones registradas incluyen amenazas, asesinatos, atentados, detenciones, judicializaciones, desapariciones y robo de información, siendo las dos primeras las que más episodios presentan [...]. A su vez, quienes viven en zona rural son los más vulnerables a algún ataque o amenaza, pues representan el 66,4% de los 155 asesinatos registrados en el 2018 (Programa Somos Defensores 2018, p. 68).

En razón de las anteriores situaciones a las que todavía se enfrentan las poblaciones rurales de nuestros territorios, es significativo considerar los esfuerzos que también se llevan a cabo para transformar esas realidades, en este caso, en la perspectiva de la construcción de paz. Allí la mujer ha ocupado un papel importante a partir de sus propias luchas por reclamar su dignidad y conquistar la libertad. Los primeros esbozos de estos esfuerzos en Colombia toman forma desde los años 20, cuando llega la primera ola de feminismo internacional. Los primeros movimientos voluntarios de mujeres, si bien caracterizados por un espíritu de reivindicación, terminaron reforzando los roles tradicionales, al ofrecer formación encasillada únicamente en funciones asociadas al hogar como culinaria, costura, primeros auxilios. Eran las mujeres de mejores posiciones económicas las que ocupan su tiempo libre en labores filantrópicas de este orden, las que llegaban a los sectores rurales ofreciendo paternalmente este tipo de instrucciones y donaciones de recolectadas entre sus círculos cercanos (Díaz, 2002).

Díaz (2002) señala que desde esta orientación la mujer no deja de cumplir un rol secundario en la sociedad, siendo objeto pasivo del desarrollo. No obstante, gracias a la presencia de congregaciones religiosas y organizaciones sociales, especialmente, de inspiración misionera en las zonas rurales, se inicia una nueva ola de mujeres que se empiezan a organizar en torno a las cuestiones relacionadas con la tierra, las necesidades de las comunidades y la identidad colectiva. Tensionadas, además, por los desafíos del conflicto y los dramas a los que se

enfrentaban como madres, esposas, hijas, hermanas, que portan en sus pieles el dolor de la ausencia, pero que impulsan con fuerza transformadora el movimiento de la mujer rural en Colombia.

Ocho de marzo de 1999. Mil y más mujeres de toda Colombia, de casi 200 organizaciones, muchas del campo, también organizadas, venidas de veredas, municipios, regiones distintas se encontraron para impulsar la paz y la vida y para enfrentar la impunidad en el país. Había muchas agendas particulares, trabajadas en los días y meses anteriores, que ahora llegaban a reunirse en una agenda final. Fue un nuevo momento de gran importancia para el movimiento de mujeres. La Asamblea Nacional de Mujeres por la Paz, contra la impunidad y por la vida facilitó nuevamente la interlocución de amplios sectores del movimiento social de mujeres cuyo resultado fue un importante consenso con gran incidencia de lo rural campesino, obliga a advertir sobre problemas conceptuales y metodológicos relacionados con la definición de ruralidad y con el desconocimiento del mundo propio de las mujeres del campo. (Díaz, 2002, p. 21)

Un análisis profundo de los alcances logrados por las mujeres rurales, campesinas, indígenas y afrodescendientes, permite establecer el gran impacto que sus acciones han tenido en el interior de sus territorios, pero asimismo es necesario señalar que incluso, con todos sus esfuerzos y trayectoria, hoy su posicionamiento como gestoras de transformación, las enfrenta a constantes contradicciones y desafíos. La sola concepción del trabajo ejercido por las mujeres y sus aportes a la producción económica, se aborda desde una visión tan limitada, que impide valorar con certeza sus contribuciones. Algunos autores las asocian con lo que denominan *economía oculta o economía del cuidado*, refiriéndose a los servicios domésticos no remunerados (Campillo, 2000). En ellos aluden a la reproducción biológica, la enseñanza en los primeros años de la infancia, la producción de bienes y servicios de consumo directo, entre otras tareas que nunca son remuneradas y que, generando grandes aportes a la economía del hogar, no son tenidas en cuenta en las estadísticas nacionales. Incluso en el mundo laboral cumplen un rol secundario, en el trabajo rural como ayudantes y en el escenario urbano, en cargos inferiores de menor escala salarial que, con baja frecuencia, casos excepcionales y grandes esfuerzos, pueden escalar a un nivel de mando superior (Campillo, 2000).

En contraste, como lo señala Díaz (2002), el movimiento social de las mujeres en Colombia ha llevado a uno de los más importantes reconocimientos, sin el trabajo doméstico, la economía no sería viable. Al cuantificar las horas de trabajo destinadas al hogar, se ha podido contrastar la contribución económica de la mujer representado en su trabajo doméstico, frente al aporte económico de los hombres con sus vinculaciones laborales que, en algunos casos, puede ser significativamente inferior. También se ha señalado que, si la subestimación del trabajo doméstico es notable, lo es aún mayor en el sector rural, donde además de las labores asociadas a la reproducción biológica y cuidado del hogar, desarrollan funciones de producción económica de las fincas, directamente en el cultivo y transformación de la tierra.

Estrenar cuadernos era la actividad más emocionante para empezar el año. En mi memoria olfativa perdura el aroma de cuaderno nuevo, los colores calamar y hasta el borrador de nata que siempre teníamos listos para el primer día de escuela. Era difícil hacerlo con seis hijos en edad escolar, pero mamá siempre tenía un haz bajo la manga. Cada año, desde enero, se compraba un par de cochinitos, los alimentaba y brindaba todos los cuidados para al finalizar el año, venderlos y así, garantizar la compra de los útiles escolares y contribuir con el aguinaldo de Niño Dios, que nunca faltaba. (CE)

Estos atributos que los estudios de género le otorgan a esta dimensión transformadora de las mujeres en la sociedad, es lo que Sen (2000) acierta en denominar *capacidad de agencia*, resultado de los procesos de formación, trabajo independiente y poder adquisitivo. Cuando la mujer encuentra el camino a la libertad más allá de las necesarias reivindicaciones relacionadas con el bienestar, se empieza a configurar en agente de cambio y transformación social. Cuando a través de su nivel educativo y los ingresos económicos de su trabajo adquiere –para este autor– un nivel de libertad superior, en la toma de decisiones y en la generación de escenarios propicios para construir prosperidad. En tal sentido, la agencia tiene que ver con una capacidad performativa que le permite mutar del rol pasivo y receptor, hacia la emancipación, la construcción con el otro y de su propia evolución (Sen, 2000).

La evolución de los sistemas de valores y de las convenciones sobre el reparto de los beneficios en el seno de las familias puede desempeñar un importante papel en la educación de las mujeres, su empleo y sus derechos de propiedad, y estas características sociales pueden ser fundamentales para la suerte económica (así como el bienestar y la libertad) de los diferentes



miembros de la familia [...] parece que la mejora de la posición de las mujeres afecta incluso a las ideas sobre los derechos de las hijas. Por lo tanto, la libertad para buscar y tener trabajo fuera del hogar puede contribuir a reducir las privaciones relativas –y absolutas– de las mujeres. Parece que la libertad en un área contribuye a fomentar la libertad en otras (Sen, 2000, p. 238).

Es aquí donde reconocemos el rol estructural que desempeña la educación en la configuración de la paz cultural al interior de los territorios. Cuando se brindan no solo oportunidad de educación, sino también iguales condiciones para optar por proyectos productivos, a los jóvenes sin distinción de género, se está haciendo un esfuerzo por mitigar las brechas que durante tanto tiempo han generado situaciones de violencia estructural en las ruralidades de Colombia. Las habilidades adquiridas durante siglos por las mujeres campesinas, relacionadas con la organización del hogar, la administración de los víveres, los cuidados de la familia y su notable necesidad de comunicación, se han configurado en habilidades que potencian la capacidad de agencia en la mujer campesina. Dichas competencias adquiridas de manera natural, incluso a través de su reproducción en los juegos de rol infantiles, se articulan pertinentemente con las competencias y los saberes técnicos que la formación proporciona, haciendo de las jóvenes campesinas, candidatas indicadas para movilizar procesos de desarrollo, en sus propias veredas.

Al recorrer las veredas de Caldas a través del Programa, he podido constatar el cambio cultural que se viene generando en el campo, en términos del rol que ocupan las mujeres en las formas de apropiación y transformación del territorio. La sola posibilidad de pensarse por fuera de los roles tradicionales asociados al trabajo doméstico y la alimentación de jornaleros es un importante indicador de transformación social. Por tradición las mujeres en el campo no se deslindan de estos roles. No obstante, la posibilidad de apreciar rostros femeninos en el aula de clase, en procesos productivos que dinamizan la economía de las veredas e incluso, ejerciendo liderazgos en procesos sociales, son para mí suficiente evidencia para apreciar la posibilidad de cambio que la educación encarna.

Es inevitable a partir de esto, considerar el papel que han desempeñado las mujeres en el origen y evolución de la UCM. Como mujer y como campesina es para mí verdaderamente esclarecedor, que sea desde este rol femenino, que se le diera origen a un proyecto inspirado por el amor, la devoción y la caridad. Marie Poussepin, una mujer empoderada de su entorno

y preocupada por los conflictos que lo debilitaban, vio en la mujer la posibilidad de cambio, y siendo consecuente con esta realidad, generó escenarios para que por medio de ella se educara a las niñas, se cuidara a los enfermos y se movilaran economías. Marie Poussepin se convirtió de esta manera en referente histórico y social, justamente por ese cambio cultural que logró consolidar a través de la mujer. Ser testigo del protagonismo que las jóvenes están teniendo en los emprendimientos rurales, en sus procesos formativos o sencillamente en la construcción de su propio proyecto de vida, deja ver la vigencia que el pensamiento de Marie Poussepin tiene en las cercanías de nuestras realidades. Me siento movilizada personalmente por el rol social desempeñado por la Universidad Católica de Manizales al responder a unas carencias sociales a las que el Estado se hace indiferente.

Mi vínculo con la Universidad en el Campo me ha mostrado desde la cercanía la manera como la universidad se le presenta a los jóvenes, como una oportunidad para soñar e incluso cumplir mi propio sueño. Al trazar narrativas y evocar recuerdos ya un poco lejanos, surge en el espectro la figura de una niña que se soñaba escribiendo. Una utopía aún abriéndose paso entre oportunidades, miedos y contradicciones, pero que al fin y al cabo no hubiese sido concebida sin las curiosidades e incertidumbres que la educación propicia. Sin la oportunidad del estudio que, para mi caso, solo se abrió con el sacrificio de abandonar el campo, que mis ancestros tanto amaron, yo no tendría el privilegio de ganarme la vida, cumpliendo sueños y movilizandome mis pasiones. Por ello, pienso que la UCM y más propiamente, las Hermanas, están cumpliendo con su misión, cada vez que una joven del campo como yo, no solo se educa, sino que además se le brinda la oportunidad de ser la protagonista de su propia historia. (CE)



Figura 13. Acompañamiento Institucional grados del programa

El papel de Marie Poussepin en la construcción de paz

Cuando Marie Poussepin funda la congregación, lo hace ante un contexto desafiante de necesidad y miseria, como principal efecto que siempre trae consigo la guerra. Inspirada por un espíritu de amor a Dios y al prójimo, se pone al servicio de los otros, brindando cuidado, educación y abrigo a las niñas que quedaban sin amparo. Su servicio abocado no solo a la formación y el cuidado se estableció también en la configuración de la prosperidad como don de Dios, y por ello, a través del legado familiar vinculado a la industria, contribuyó al desarrollo de su territorio y su progreso económico. De esta manera, con la presencia de jóvenes mujeres bajo su amparo y aprendices en la fábrica, Marie Poussepin instaura una obra caracterizada por la formación y la preocupación por el trabajo, que hoy siguen vigentes no solo en el territorio donde fue inspirado, sino en más de treinta y siete países, donde las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen hacen efectivo a través de sus múltiples apuestas sociales, el pensamiento de su fundadora (UCM, 2018).

Con los hallazgos identificados en este trabajo, se ha podido constatar con alta certeza que la UCM se ha convertido en trayecto y horizonte de este legado. Con su origen, hace 65 años, en el liderazgo de la Hermana Matilde Robledo, una mujer comprometida con la educación superior de la mujer manizaleña, la universidad al igual que lo hizo Marie Poussepin, se ubica en un momento histórico, trazándose un proyecto que le apunta a la transformación social a través de la educación. Hace vida su pensamiento y vuelve actuales los anhelos de volcarse hacia los hermanos, sobre todo aquellos ubicados al margen, habitando las periferias, conflictuados por el abandono. Entendemos estos límites más allá de la perspectiva espacial, los concebimos más bien como las experiencias residuales que hoy deja la civilización occidental. El ritmo acelerado de la economía, el afecto confundido con consumo material, el tiempo de la vida reemplazado por crecimiento económico y el encuentro con el otro devorado por el vacío de la globalización, son los territorios periféricos que los jóvenes de nuestros tiempos se ven forzados a habitar. Las ausencias que estas marginalidades les generan, son las que la UCM se ha dedicado a acompañar.

Somos una congregación femenina articulada a la orden Dominica, como lo expresa Marie Poussepin: “Un grupo de mujeres acordemente unidas para el anuncio de Jesucristo y sus misterios”. En este sentido, la mujer para nosotras es vital, es el caso de las obras educativas, por ejemplo, la UCM inicialmente fue solo para mujeres, al igual que los diferentes colegios de la congregación; realmente hace muy poco se convirtieron en colegios mixtos. Así mismo, la opción de la congregación a nivel de la línea de Justicia y Paz por el trabajo con las mujeres es muy importante, porque a nivel de justicia y paz la congregación en Colombia lo que ha hecho es tener una línea específica para el trabajo con la mujer. Cuando vamos al campo se disfruta mucho el trabajo con las niñas, la capacidad de pensar en que pueden ser empresarias, microempresarias. Desde el emprendimiento sentirse capaces de tener un proyecto productivo, con administración de recursos, compartidos con su familia, eso es completamente hermosísimo, por ejemplo, la niña que decía: “Yo soy la socia de mi papá” y partiendo de esto comenzar a escalar ideas de negocio, emprendimiento y luego constituir su propia microempresa, pertenecer a las cooperativas cafeteras, todo esto nos produce un gran gozo y satisfacción al ver el empoderamiento de la mujer del campo; de sentirse ella misma, de generar negocios, apalancar su familia; y la prueba fehaciente de esto es Luisa, quien ya tiene su propia marca de café, con diseño nuevo, está terminando su carrera universitaria, todo esto le cambió la vida. (R.UCM)

Paz transcultural

Hasta aquí hemos considerado la construcción de paz, abordando el discurso de Galtung (2003) en torno a las nociones de la paz directa, paz estructural y paz cultural. En su desarrollo el autor plantea que dichas categorías se construyen en diferentes esferas o niveles vinculados entre sí. Un nivel micro que alude al interior del ser, un nivel meso referido a las relaciones entre grupos y personas, un nivel macro en la esfera de lo colectivo y las formas de organización y un nivel mega que tiene que ver con los vínculos tejidos entre las civilizaciones. Bajo esta mirada, Galtung refiere también a los lazos que cada persona establece consigo mismo, con la sociedad, la cultura y el mundo de la vida. Esta perspectiva de la paz convoca, por su puesto, al diálogo, desde la posibilidad que tienen los individuos para superar las dicotomías que hacen a unos superiores a otros, vencedores y vencidos, actores activos y actores pasivos.



Figura 14. Paisaje rural desde la finca de una graduada

Se trata, por lo tanto, de una propuesta de paz que se construye en el escenario de lo transcultural, que convoca, a ejercer en libertad, la posibilidad de superar los marcos de referencia cultural originales y crear nuevos elementos emergentes del diálogo. Se trata también de sanar las heridas coloniales de intercambio cultural ejercido mediante el dominio y la violencia de las relaciones, para transitar hacia el reconocimiento de la diferencia en el otro, como experiencia recíproca de intercambio (Jiménez, 2016). Ante los desafíos homogenizantes que la globalización plantea, la paz transcultural traza la posibilidad de encuentro, más allá de los estereotipos sociales que se han formado históricamente respecto a los otros y en medio de las adaptaciones necesarias que los contextos cambiantes exigen.

La Universidad en el Campo se ha convertido para algunos jóvenes en una verdadera experiencia transcultural, en la necesidad de darle continuidad a su proceso formativo a través del intercambio y la transitoriedad. El resguardo indígena La Montaña, del municipio de Riosucio, ha sido testigo de este fenómeno. La consolidación de grupos de estudiantes para el inicio de la formación tecnológica, llevó a que en la vereda Las Minas se acogieran jóvenes de Risaralda y Manizales. Llegan a establecerse en el resguardo integrando el nuevo grupo de estudiantes, y, mientras eso pasa, comparten tradiciones ajenas a sus propias realidades. Es así como el aprendizaje en este escenario trasciende las puertas de la escuela, y se vincula con los tejidos sociales y los conocimientos ancestrales vigentes en la memoria colectiva.

Así pues, habitar un territorio se configura en este sentido, en una experiencia de aprendizaje sin precedentes para estos jóvenes. La forma de comprender el entorno, la vida en comunidad, las mismas experiencias comunitarias, la espiritualidad vinculada con la naturaleza, la legislación propia, y en general, los diferentes vínculos establecidos a través de las relaciones sociales permiten generar comprensiones sobre la diferencia que somos y del nivel de adaptación que los jóvenes pueden alcanzar. Ejemplo de ello es Carolina, quien hizo su tránsito desde la ciudad de Manizales donde inició su proceso de formación con el programa. Al trazar grafías con sus compañeros del resguardo recuerda que para ella la experiencia fue significativamente diferente. Traza sus propios tránsitos y en ellos afloran las situaciones familiares que la llevaron por estos caminos y ante los cuales habitar el resguardo fue un verdadero refugio.

Se trata, por lo tanto, como se señalaba más arriba, de un esfuerzo por construir la identidad, desde el reconocimiento propio, como desde el reconocimiento del otro. Escenarios que trascienden las dimensiones curriculares del programa, pero en gran medida propiciados por este. En efecto, la formación en valores ciudadanos es un pilar central del modelo pedagógico que sostiene al programa que, si bien encuentra un contexto en el aula de clase, su ejercicio y las competencias que proporciona, también permite hacerlo vida en diferentes entornos. Intervienen allí, el acervo conceptual, el aprendizaje técnico, los principios morales, pero también las experiencias activas y las mediaciones que se les proporcionan para que asuman actitudes adecuadas frente a los desafíos que en su proceso se les presentan. Es aquí, identificando la gran capacidad de adaptación que nuestros jóvenes deben asumir para

ser parte del programa, que se reconoce la necesidad de trabajar también en la dimensión afectiva y espiritual del ser, a través de las cuales fortalezcan actitudes, estilos de vida, y hábitos coherentes con la construcción de su proyecto de vida.

Así, la escuela, los diferentes agentes de la comunidad educativa deben facilitar y provocar la construcción de identidad de las nuevas generaciones como uno de los mayores retos para la educación del presente y el futuro, y es clave fundamental para el surgimiento y desarrollo de la auténtica ciudadanía [...], en efecto, la competencia de las personas para poder definir su propia identidad de manera distinta para lograr el propósito de funcionar y desenvolverse de manera efectiva en entornos sociales y culturales diferentes está claramente vinculado de la adaptación óptima y el desarrollo de todas las potencialidades personales en un mundo cada vez más cambiante y dinámico, pero también con más incertidumbre e interrogantes sociales. (Leiva, 2012, p. 21)

En esta vía, mediante la capacidad de agenciamiento de la mujer —a la que se alude más arriba— y de las propias comunidades, la paz territorial hace un llamado también hacia la planeación participativa desde la acción comunitaria. Recuperar la fuerza de los territorios desde la voz de quienes los habitan y configuran, traza el camino necesario desde estos para la construcción de paz y que, desde el efecto de sus acciones, puedan ser escaladas a otros niveles y escenarios (Jiménez, 2016).

¿Cómo contribuye la universidad a la construcción de paz?

Este recorrido nos ha permitido abordar algunas posturas que se consideran significativas para la configuración de un concepto de paz en el escenario de la ruralidad, recorrerlas nos ha llevado por diferentes comprensiones que proponen tránsitos de lo subjetivo a lo intersubjetivo, de la condición social a la condición política. Nos han llevado también a comprendernos como seres diversos en la cultura y espíritus comunes en el territorio. Con ello, podemos plantear que el discurso de la paz no puede ser estandarizado, ni unilateral, más bien emerge de manera única desde cada condición singular. En el campo que nos compete, el de la educación, la construcción de paz convoca incorporarla como aprendizaje

permanente, como actitud personal y como conducta necesaria para vivir en sociedad. Un abordaje crítico de la paz desde la perspectiva del aprendizaje implica también desnaturalizar la violencia, es decir, identificar esas situaciones de agresión, desigualdad social, y formas de dominio tomadas culturalmente como situaciones cotidianas e identificarlas por lo que verdaderamente son, expresiones de ignorancia y barbarie.



Figura 15. Graduado Risaralda

Mohandas Karamchad Gandhi, padre de la independencia de la India, nos enseñó con su ejemplo que la búsqueda firme de la verdad, idea que contrapone a la concepción occidental de posesión de la verdad, debe estar regida por la no-violencia y que esta última tiene que ver en primer lugar con las actitudes personales, ya que el cambio que soñamos para el mundo debemos forjarlo primero en nosotros mismos [...], si la paz puede enseñarse, la paz puede aprenderse. Es más, la paz debe ser un aprendizaje permanente de tal manera que se

constituya en parte importante de nuestras vidas, como aprender a caminar, respirar o comer (Mata, 2010, p. 11).

El abordaje de la paz de forma general, al igual que su acción, ha sido asumido desde diferentes comprensiones, en algunos casos arbitrarias y contradictorias con el concepto mismo de la paz. A través de nuestra historia reciente se ha venido configurando en estrategia de oportunismos clientelistas e individuales de cada gobierno en sus propuestas de paz, más aún cuando el país se ha caracterizado por las huellas visibles y latentes que ha dejado la guerra y por la manera como aquellos aspectos condicionan las decisiones políticas del presente. Estos factores expresan las innumerables fracturas y divisiones de la sociedad que muchas veces advierten la forma de percibir el pasado con la repetición continuada del conflicto, guerras y violencias, pero en algunas ocasiones con espacios de civilidades, búsqueda de consensos y prácticas políticas basadas en la paz.

El departamento de Caldas no ha sido ajeno a las expresiones del conflicto armado presente en el territorio. En una región donde, como hemos constatado, estudiar es un privilegio de quienes se encuentran con las escasas oportunidades, pensar en educación se convierte en un acto de *resistencia*. La entendemos desde su referente en los estudios ecológicos, en la que se la asocia con el concepto de *resiliencia*, para comprender los procesos de los organismos a través los cuales logran adaptarse a las condiciones del entorno e incluso evolucionar ante las presiones del medio.

Decimos, entonces, que la Universidad en el Campo es un acto de *resistencia resiliente*, cuando logra identificar las limitaciones del Estado para desempeñar su rol en los sectores rurales más periféricos y allí, en medio de los conflictos que este abandono genera, identificar grietas a través de las cuales la formación pueda filtrarse y transformar realidades desde el interior de los territorios. Desde esta mirada, podemos ver a la educación como una estrategia evolutiva ante las presiones de la guerra, la que el Estado le declara a las poblaciones cuando sus funcionarios particularizan presupuestos públicos en intereses privados y son las necesidades de salud, infraestructura, educación, entre otras, las que terminan siendo las sacrificadas.

En el presente estudio pudimos ser testigos de la precariedad a la que se adaptan los campesinos en su cotidianidad, evidentemente manifiesta en las condiciones de las vías que les limitan el acceso, la ausencia de la institucionalidad, el nulo acceso en muchos lugares a los servicios públicos y, en otros, a escenarios de esparcimiento y ocio. En razón de ello es indiscutible que la mayoría de las poblaciones campesinas habitan en entornos donde los servicios de salud, recreación, transporte, educación superior e incluso, el acceso a los medios alternativos de información, son nulos o se dan en condiciones deleznales, restringidas o excepcionales.

La guerra también la hemos podido avizorar de forma directa en los testimonios de nuestros jóvenes, cuando en cualquier diálogo habitual, es natural para ellos hacer referencia a la presencia de grupos armados dentro del territorio, recordar amigos que ante la falta de alternativas terminaron siendo incorporados, incluso, entre miedos y contradicciones confesar la desaparición forzada de una persona cercana.

La relación entre paz, razón y universidad debe llevar a que, en la universidad, se respete y valore otras formas de conocimiento científico, tales como el estético, el ético, el religioso, el educativo, el artístico y, fundamentalmente, la revaloración de los conocimientos subyugados u olvidados, como el conocimiento popular. Es un cambio del modo de concebir el conocimiento humano, con el fin de evitar cualquier fragmentación o cualquier tipo de exclusión de las distintas formas de conocer (Jiménez, 2012, p. 22).

Estas reflexiones invitan a pensar en el rol mismo de la universidad como institución social, en la construcción de paz. En contextos de inequidad, agresión y abandono en los que se inserta, la universidad está llamada a asumir una gran responsabilidad como movilizadora de pensamiento crítico y gestora de procesos de cohesión social. Para Jiménez (2012), más allá de ser ella misma en el cumplimiento de su labor intelectual, en la que eventualmente también se puede configurar en agente de exclusión, la universidad puede comprometerse con la tarea de la cultura. El «*ethos* cultural», al que convoca Jiménez (2012), que tiene la posibilidad de movilizar a partir de la naturaleza de su pensamiento crítico. No se trata, por tanto, de llegar al consenso por la vía de la imposición unilateral de discursos globales o encasillados unidimensionalmente en una sola disciplina, como en ocasiones pretenden hacerlo algunos discursos educativos permeados de neoliberalismo. Más bien, la vía de un

«ethos cultural», a través de la que se contribuya a la paz, está claramente avizorada por medio del razonamiento, la argumentación y el encuentro de los *diferentes* en las posturas y opiniones. Es quizás el reconocimiento de estas diferencias lo que nos hace comunes y hace legítimo el encuentro. Un consenso construido mediante el diálogo y la dignidad del otro (Jiménez, 2012).

Como espacio de construcción de conocimiento y libre circulación de las ideas, la universidad necesita reconocerse también más allá del éxito, el impacto de sus procesos o la competencia que hoy la pone en tensiones y contradicciones del mercado, en donde el conocimiento se ve comprometido con el positivismo, la racionalidad instrumental y las dinámicas globales. La universidad, además, tiene un deber moral de cuestionar estos fenómenos, métodos y discursos del paradigma dominante, y hoy, en su esfuerzo por construir paz, requiere escuchar otros discursos donde se reconozca lo diverso, incluso desde las posturas más marginales. Se trata, por tanto, de involucrarse con las formas distintas de relación y producción del mundo, subyacentes en el seno cultural. Allí el conocimiento ancestral y la tradición tienen que convertirse en interlocutores válidos para la academia, sobre todo cuando se pretende, que justamente, las comunidades sean más que receptoras, agentes de cambio y constructoras de paz.

Yo pienso que la universidad siempre estuvo ahí. Siempre, siempre, siempre. O sea, desde el momento en que nos dieron los carnés, eso lo mostrábamos y ya, decíamos que estábamos en la universidad. A veces no nos cobraban cosas en el colegio por ser estudiantes de la universidad, a veces en la chiva ya no pagábamos el pasaje, y decían que como tenía carné de estudiante, no tenía que pagar. Sí, uno se siente poderoso. La verdad uno se siente muy importante y así es como se va construyendo paz. Mientras usted está en las calles haciendo nada, quizás, creando problemas o chismes con las otras personas, usted está en un aula aprendiendo. Yo pienso que el conocimiento puede cambiar el mundo, eso es lo que está haciendo la Universidad en el Campo, cambiando nuestros mundos. (GTPA. P)

Conclusiones

Desde el carácter cualitativo en el que se enmarcó la presente investigación se puede constatar el rol que la academia puede cumplir al interior de las comunidades y sus procesos colectivos. El estudio se caracterizó por un fuerte compromiso de darle voz a los diferentes actores vinculados en el programa de Universidad en el Campo, cuyos testimonios les permite transitar del rol de usuarios o gestores de un servicio, al de ciudadanos comprometidos con unos proyectos que configuran escenarios orientados al bienestar y la calidad de vida. Los hallazgos identificados en este trabajo investigativo llevado a cabo con las narrativas de jóvenes de cinco municipios diferentes, habitantes de 20 veredas visitadas durante el trabajo de campo, nos aproximaron a los territorios y reconstruimos con ellos los procesos vividos en el programa a través de sus testimonios, los de sus familias, profesores y actores más cercanos al proceso. Ellos permitieron conocer de primera mano las situaciones contrastantes que abordan sus realidades y dentro de las cuales se inserta el programa abriendo un panorama de desafíos y transformaciones para la región.

La oportunidad de acceder a las percepciones de los actores desde sus diversas perspectivas se convierte en un insumo invaluable para la investigación y para el programa en sí mismo, en la medida en que las reflexiones suscitadas desbordan los marcos institucionales y se insertan en la cotidianidad de las comunidades, allí, en la intimidad de sus realidades. La observación participante nos permitió tener un entendimiento de los significados profundos que un proceso formativo puede tener en el proyecto de vida de una persona, en los procesos de una institución educativa y en los estilos de vida de una familia. Ser docentes del programa e investigadores y a la vez testigos de los acontecimientos habituales que marcan las vidas de los jóvenes, nos permitió hacer un registro transparente de las subjetividades, las interculturalidades y las territorialidades que se entrecruzan al interior de un proceso formativo. Al compartir la palabra desde de los hogares y lograr la reciprocidad de las familias, el proceso nos permitió identificar los rasgos más significativos que el programa ha dejado en las ellas.

Teniendo en cuenta los diferentes factores que involucran a los actores con este programa, tales como la oportunidad de formarse, la generación de empleo, pero también con

expectativas no cumplidas, insatisfacciones y procesos no concluidos, podríamos destacar la importancia de retroalimentar los procesos académicos desde los diferentes actores que los configuran. De este modo sería viable plantear que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se agota en el aula de clase o en la entrega de un producto; más bien, configura una trama de relaciones que a través de estas narrativas hemos querido evidenciar.

Ha sido todo un reto llegar a estos territorios (en la mayoría de los casos periféricos) sin la garantía de contar con la infraestructura necesaria de transporte, por ejemplo, en medio de un entorno donde la educación de los jóvenes no es asunto prioritario para quienes su mayor expectativa es el abandono del campo. El hecho de que el programa no solo se instaure, sino que además se sostenga en el tiempo, movilizado por el aprendizaje de los jóvenes y sus proyectos, es evidencia contundente del efecto social que está generando el programa al interior de los territorios.

Ha sido un logro para el programa conseguir que los jóvenes vean en la educación un proyecto de vida viable, en un contexto donde la expectativa de vida consiste en el trabajo operario de la tierra. La investigación permitió constatar que el programa ha logrado penetrar en los imaginarios colectivos con respecto al rol transformador de la educación. En este sentido, los jóvenes graduados de los programas, con proyectos productivos propios, vinculados laboralmente con el sector empresarial o que dieron continuidad a su proceso formativo en un área complementaria, permiten argumentar que el programa está generando cambios contundentes en aquellas veredas donde no llegan más programas o donde el rol es netamente asistencialista. La Universidad Católica de Manizales (UCM) se ha comprometido con hacer un acompañamiento integral a sus estudiantes y graduados, en términos de la asesoría requerida en el desarrollo de sus proyectos o incluso, situaciones personales ante las cuales la universidad y sus profesores no han sido indiferentes, en el sentido del acompañamiento integral que ha generado con jóvenes que, en situaciones específicas, han requerido de apoyo desde el área de Bienestar y Pastoral Social.

Ahora bien, el acercamiento logrado con los padres de familia, docentes y directivos de las instituciones educativas permitió establecer también el rol vital que ellos desempeñan en el éxito del programa. El compromiso y acompañamiento de docentes y directivos es clave en procesos de vinculación de los jóvenes, por tanto, los efectos sociales identificados en el

territorio se pueden definir en diferentes niveles o escalas. A nivel personal, ha sido posible constatar a través de los instrumentos implementados con los jóvenes egresados, los cambios actitudinales y el fortalecimiento de sus valores sociales. Responsabilidad, compromiso, liderazgo, entre otros, son valores que estos jóvenes destacan y que fueron fortalecidos a través del programa. El acompañamiento generado les proporciona elementos para la toma de decisiones y la resolución de conflictos de cara a la configuración de su proyecto de vida. Es así, como enfrentándose al desafío de continuar su proceso formativo en los niveles siguientes, fijan prioridades y terminan sacrificando tiempo libre para aprovechar la oportunidad formativa, incluso desplazándose a otros territorios.

El programa logra generar un efecto de gran trascendencia en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias realidades y trayectos, les muestra la posibilidad de formarse y encontrar en la educación una posibilidad de cambio. En cuanto a las relaciones interpersonales, el programa ha estimulado en ellos cohesión y trabajo grupal en el encuentro cotidiano, además, la permanencia juntos dentro del aula y la relevancia que el programa le otorga al trabajo en equipo para construir proyectos de vida juntos.

La principal ganancia ha sido transformar la mente de los chicos, dándoles confianza, esperanza. Ver el cambio cultural en los jóvenes del campo destinados desde niños solo para el trabajo. Los jóvenes se empiezan a proyectar profesionalmente. Jóvenes que empiezan a desarrollar ideas de negocio para dinamizar la economía y la organización social de la vereda rompiendo paradigmas a través de su propio proyecto de vida. Muchos de estos jóvenes hoy se encuentran becados en los municipios y en Manizales, culminando su proceso formativo. (CPTT. UC)

En el aspecto económico considerar solamente la implementación de proyectos productivos, implica de entrada una dinámica productiva que moviliza la economía no solo familiar, sino de la comunidad en general. Mediante los productos que circulan internamente en las veredas, la mano de obra contratada y el posicionamiento alcanzado por estos emprendimientos gracias al acompañamiento de la UCM, se podría demostrar el impacto económico del programa. En esta vía, es ineludible reconocer también el aporte económico que representa la educación recibida por los jóvenes a través de docentes altamente cualificados, sus desarrollos pedagógicos, directivos coordinando todos los procesos administrativos y de gestión del programa y con el acompañamiento directo y permanente de la alta gerencia de la universidad. Con ello, la UCM ha ganado en visibilidad y posicionamiento desde el

cumplimiento del compromiso que implica en términos de corresponsabilidad con la comunidad en el departamento de Caldas, visible también en el efecto económico y las prácticas que se generan en torno al proceso formativo, que inciden directamente en los ingresos de las familias.

A mí me parece que la parte económica también impacta, hace ratito estaba hablando con la señora de la cafetería y le decía yo –usted tiene que ir a hablar allá, porque usted se vio muy beneficiada con sus ventas cuando nosotros estábamos estudiando. Cuando teníamos clases, era mucho lo que ella vendía, y ya en el pueblo, los estudiantes cuando salían de las clases o hasta los profes compraban almuerzo, pasaban por los almacenes y si tenían la plata compraban o dejaban separada para la próxima, se tomaban el algoito en el negocio de allí abajo o simplemente se comían un helado. Entonces, como muchos vienen de afuera, pues, tienen que venir y comprar en el restaurante, así veo yo que la universidad ayuda por la parte económica, y son esas cosas que también es importante valorar, como listo, el mero movimiento económico del pueblo, de los jóvenes se nota, hace que el pueblo se vea más alegre y es que se va viendo también como la economía se va creciendo. (GTPA. P)

Vivimos en un Departamento cargado de contrastes a nivel físico. Hablar del programa implica hablar de Caldas, sus municipios y sus veredas. Poblaciones como San Félix, Marulanda, Bolivia, Pensilvania, San Daniel, Manzanares, Aguadas, entre muchos otros que muestran la riqueza de su topografía. Es inevitable que las características espaciales se conviertan en desafío para el programa desde el acceso. A nivel de la educación, también podemos señalar que hay unas dificultades gigantes, nos hemos encontrado municipios en donde el apoyo institucional y de la administración municipal está garantizado, en los que los estudiantes cuentan con transporte, comedor, conectividad y otros servicios; no obstante, vemos también otros territorios en donde carecen de este apoyo y los estudiantes se mantienen en el programa por sus propios esfuerzos y el de sus familiares. Encontramos en nuestro Departamento algunos profesores en las instituciones muy comprometidos; pero también vemos otros en donde el programa se vuelve una carga; ¡curioso!, porque en otros escenarios el programa se vuelve una gran luz para mostrar, desde los indicadores y desde los informes. Un poco contradictorio en todo caso, cuando encontramos rectores muy apáticos a responder por las necesidades del programa, pero muy orgullosos del mismo cuando se tratar de mostrar sus resultados.

El programa se está enfrentando también a una serie de desafíos que ponen en evidencia la necesidad de su continuidad mediante la incorporación de nuevos aspectos que garanticen la calidad de su oferta. Uno de ellos es la vinculación laboral de los jóvenes graduados al sector empresarial, si consideramos la temprana edad con la que obtienen el título, la poca experiencia que pueden proyectar en su currículum, las escasas oportunidades para adquirirla y la corta duración que se contempla para el ejercicio académico de su práctica laboral.

Otro de los desafíos del programa se relaciona con la continuidad de los procesos formativos en los tránsitos de los diferentes niveles: técnico, tecnológico y profesional. Una de las situaciones que converge en este reto es la consolidación de los grupos de jóvenes graduados de los técnicos, para la apertura del nivel tecnológico. Las características que este nivel exige a las mismas condiciones de las familias, y hasta las situaciones de los territorios ponen en riesgo esta continuidad. Si este salto es difícil, lo es aún mayor para aquellos que buscan concretar su proceso en el nivel profesional. La sola condición periférica de sus veredas hace que muchos de entrada descarten esta opción. Esto tiene que ver con las condiciones económicas de las familias, que en este nivel sin los beneficios económicos que la alianza del programa les proporciona, dan por finalizado su proceso formativo. En este sentido, es muy significativo reconocer el compromiso asumido por la UCM por gestionar posibilidades de apoyo y financiamiento con diferentes instituciones y dentro de su misma estructura organizacional, con el fin de garantizar que cada día sean más los jóvenes los que terminen exitosamente este ciclo y puedan seguir contribuyendo al desarrollo integral de sus territorios.

Desde los estudiantes que logré conocer, muchos, cuando terminaron, quedaron enganchados en las empresas en donde hicieron la práctica, no todos obviamente, porque algunos de ellos siguen buscando qué hacer. Eso fue empezando el año pasado, porque del grupo de tecnólogos que se graduó en marzo, unos chicos continuaron laborando y otros ya no, por recorte de personal o por cambio de administración. Es más, tengo unos estudiantes quienes me están solicitando la continuación con el tecnólogo, se graduaron dos técnicos y de esos hay un tecnólogo; el otro grupo me está pidiendo urgentemente que se abra, pero no ha sido posible concretar los cupos para poder hacerlo. (REID.M)

Si bien es cierto que el programa plantea un panorama ampliamente desafiante, la UCM ha venido haciendo el camino para reconocerlo y abordarlo de una manera coherente con las necesidades de la región, las políticas vigentes y el plan estratégico institucional. Hace ocho años que inició el programa y no había lineamientos institucionales respecto a las particularidades de la población y el modelo que estaba exigiendo la alianza. Hoy la universidad no solo les cumple, sino que se mantiene con la proyección futura de impactar en otras regiones. Para ello será necesario que se configuren estrategias para fortalecer la formación integral a través asuntos institucionales como el bienestar universitario, prácticas de laboratorio, emprendimiento, proyección social y mayores espacios de investigación formativa.

A nivel personal, el mayor efecto ha sido la satisfacción que esta labor genera. He trabajado en otros ámbitos, pero este ha sido el que me ha dado mayor satisfacción profesional. Aunque demanda tiempo, uno se recarga de energía cuando ve graduado a un joven. Para mí es un aporte social, una manera de hacer patria, porque estamos llegando a donde nadie llega a formar personas. Es muy satisfactorio también el reconocimiento que hace la comunidad del trabajo que hacemos. Un papá que escoge la mejor pinta para ir al grado del hijo es mi verdadera satisfacción personal y espiritual. Yo he transitado de las ciencias duras a esta labor de la formación, y me ha ayudado a ser más humano y tomar decisiones pensando en las personas y su contexto. (CPTT. UC)

Referencias

- Acinas, J. C. (2016). Dimensiones del pacifismo. Hacia un nuevo arte de la paz. En F. Quesada, *Paz para la paz*. Bogotá: Alfaomega Editores.
- Ángel, A. (1995). *El reto de la vida. Ecosistema y cultura. Una introducción al estudio del medio ambiente*. Bogotá: Ecofondo.
- Ángel, A. (2013). *La fragilidad ambiental de la cultura*. Bogotá: Instituto de Estudios Ambientales.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2004). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amarrortu.
- Botero, C., Acevedo, W., López, J., Arboleda, D. y Valencia, E. (2019). *Los currículos de formación sociohumanística en la educación superior*. Pereira, Cali, Manizales: Universidad Católica de Pereira, Unicatólica, Universidad Católica de Manizales.
- Campillo, F. (2000). El trabajo doméstico no remunerado en la economía. *Revista Nómadas*, (12), 98-115.
- Carballeda, A. (2012). Prólogo. En J. M. Diez y B. Escudero. (Comp.), *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación* (pp. 5-7). Rivadavia, Argentina: Editorial Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. (Nueva edición ampliada). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Unesco.
- Díaz, D. (2002). Situación de la mujer rural colombiana. En *Cuadernos tierra y justicia*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA.
- El Espectador. (Febrero 19 de 2019). Cafeteros de Caldas, con dificultades para acceder a créditos y beneficios. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/economia/cafeteros-de-caldas-con-dificultades-para-acceder-creditos-y-beneficios-articulo-840645>
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Editorial el Perro y la Rana.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán, Colombia. Enviñón Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallego, L., Ospina, J. (1995). *Escuela nueva. Dimensiones en la educación básica*. Manizales. Editorial Litoas.

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeas.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. (Trad. José Luis Gil Aristu). Barcelona: Península.
- González, F., Guzmán T. y Barrera, V. (2015). *Estrategias para la construcción de paz territorial en Colombia. Elementos para la discusión*. Bogotá: Impresol Ediciones.
- Gudynas, E. (2014). El posdesarrollo como crítica y el buen vivir como alternativa. En G. C. Delgado (coord.), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 61-95). México D.F.: CEIICH, UNAM Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, F. (2002). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI Editores.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires. Editorial Sur.
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-45.
- Jiménez, M. (2012). La paz en el ethos de la universidad. *Revista Respuesta*, 17(1), 35-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.22463/0122820X.416>
- Kárpava, A. y Moya, R. (2016). Paz intercultural y Sumak Kawsay. ¿Un encuentro con el origen? *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 47-72.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Barcelona: Capitán Swiny.
- Leiva, J. (2012). *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

- Lovelock, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Martínez, Ó. y Ospina, D. (2018). *La escuela violentada. Nuevas formas de violencia en contextos escolares. La escuela en clave de violencia y paz*. Manizales. Centro Editorial UCM.
- Mata, M. G. (2010). La paz en Gandhi. En L. Molero, H. S. Bolívar y M. Gandhi, *Paradigmas liberadores* (pp. 181-192). Bogotá: CDCHTA y CEP. Universidad de Los Andes.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Chihuahua. México. Doble Élice Ediciones-CELAPEC.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Mounier, E. (1984). *El personalismo*. Bogotá. Editorial El Búho.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro*. España. Editorial Katz.
- Parra, F. y Cruz, I. (1996). *La educación rural: de la utopía a la realidad*. Ibagué, Colombia: El Poira Editores.
- Pérez, A. (2018). Las periferias en disputa. Procesos de poblamiento urbano popular en Medellín. *Estudios Políticos*, (53), 148-170. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/328645/20790679>
- Programa Somos Defensores. (2018). Informe anual 2018 sobre agresiones contra personas defensoras de derechos humanos en Colombia. Real Embajada de Noruega.
- Ríos, R. (2013). Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Revista Historia y Sociedad*, (24), 79-107. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a03.pdf>

- Sen, A. (1996). Intervenciones como Presidential Fellow en la conferencia del Banco Mundial sobre «Justicia Social y Política Pública» realizada en el otoño de 1996. Tomado de World Development 25, 12, diciembre de 1997. Traducción de Clara Ramírez. Recuperado de: <https://www.coursehero.com/file/52831928/Dialnet-CapitalHumanoYCapacidadHumana-4934956pdf/>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Editorial Planeta.
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Editorial Cara Parens.
- Suárez, D., Liz, A. y Parra, C. (2015). Construyendo tejido social desde la escuela nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). Proyecto Educativo Universitario. Manizales: Centro Editorial UCM.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

DE LOS APRENDIZAJES A LOS TERRITORIOS.

TRÁNSITOS, NARRATIVAS Y ACONTECIMIENTOS DE LA UCM
EN EL PROGRAMA UNIVERSIDAD EN EL CAMPO

Esta obra deviene del proceso investigativo que se dio a la tarea de sistematizar la experiencia del programa Universidad en el Campo a través de las voces de los jóvenes y demás actores que han formado parte de él. Se divide en tres capítulos, en los que se da cuenta de la experiencia investigativa; la reflexión en torno al papel transformador de la educación en el interior de los territorios; y la postura que desde su filosofía misional viene asumiendo la Universidad Católica de Manizales en el camino hacia la construcción de paz. Este libro representa, también, un testimonio autobiográfico de los investigadores en cuanto a la huella que la educación rural ha suscitado en su vocación docente.

ce centro
editorial

Universidad Católica de Manizales



9 789585 233799

UCM

