

Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural

Jorge Jairo Posada Escobar ¹
Sara Alejandra Carrero Romero ²

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo era analizar, desde las categorías de interculturalidad e intergeneracionalidad, las expectativas educativas de la comunidad del Distrito de Riego Triángulo del Tolima (DRTT) y las experiencias educativas campesinas y de educación superior rural, que son referentes para la construcción de una propuesta educativa para este territorio. La investigación es cualitativa y sigue la metodología de análisis de contenido. El análisis de las expectativas se hizo con base en entrevistas a diferentes actores del DRTT. El estudio de las experiencias de educación superior rural y de escuelas campesinas se hizo a partir de la revisión documental, en la que se identificaron los principios, las propuestas curriculares y las metodologías, que están en consonancia con las expectativas y con los aportes de actores locales. Las experiencias se caracterizan por ser propuestas interculturales críticas que buscan una educación diferencial y/o propia. Estas responden a las necesidades y sueños de las comunidades, reconocen los saberes ancestrales, incentivan la participación de jóvenes y mujeres, se vinculan con las organizaciones sociales locales y algunas tienen un componente étnico cultural.

Palabras clave: educación intercultural, educación rural, población indígena, campesinos



¹ Universidad Pedagógica Nacional
jposada@pedagogica.edu.co

² Universidad Pedagógica Nacional

Recibido: 10/09/2021

Revisado: 09/10/2021

Aprobado: 10/03/2022

Publicado: 15/03/2022

Para citar este artículo: Posada, J., & Carrero, S. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber*, 13(33), e13144. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144>

Intergenerationality and interculturality in rural education experiences

Abstract

This article presents the results of a study whose objective was to analyze, from the categories of interculturality and intergenerationality, on the one hand the educational expectations of the community of the Tolima Triangle Irrigation District (TTID) and, on the other hand, the rural educational experiences and those of rural higher education, which are referents for the construction of an educational proposal for this territory. The research project is qualitative and follows the methodology of content analysis. The analysis of expectations was based on interviews with different agents of the TTID. The study of the experiences of rural higher education and of rural schools was based on a documentary review, in which the principles, the curricular proposals, and the methodologies were identified. These are in line with the expectations and with the contributions of local agents. The experiences are characterized by being critical intercultural proposals that seek a differential education and/or one on their own. They respond to the needs and dreams of the communities, recognize ancestral knowledge, encourage the participation of young people and women, are linked to local social organizations, and some have an ethnic-cultural component.

Keywords: intercultural education, rural education, indigenous population, peasants

Intergeracionalidade e interculturalidade nas experiências de educação rural

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar, a partir das categorias de interculturalidade e intergeracionalidade, por um lado, as expectativas educacionais da comunidade do Distrito de Irrigação Triângulo do Tolima (DITT) e, por outro, as experiências educacionais rurais e as do ensino superior rural, que são referências para a construção de uma proposta educacional para este território. A pesquisa é qualitativa e segue a metodologia de análise de conteúdo. A análise das expectativas foi baseada em entrevistas com diferentes agentes do DITT. O estudo das experiências do ensino superior rural e das escolas rurais foi baseado numa revisão documental, na qual foram identificados os princípios, as propostas curriculares e as metodologias. Estas estão de acordo com as expectativas e com as contribuições dos agentes locais. As experiências se caracterizam por serem propostas interculturais críticas que buscam uma educação diferencial e/ou própria. Elas respondem às necessidades e sonhos das comunidades, reconhecem conhecimentos ancestrais, incentivam a participação de jovens e mulheres, estão ligadas a organizações sociais locais e algumas têm um componente étnico-cultural.

Palavras-chave: educação intercultural, educação rural, população indígena, camponeses

Este artículo se realiza en el marco de la investigación *Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el posacuerdo* en el Distrito de Riego Triángulo del Tolima (DRTT), desarrollada por profesores y estudiantes del Sistema Universitario Estatal (SUE).

El DRTT está en el centro-oeste de Colombia y abarca los municipios de Coyaima —85 %—, Natagaima —11 %— y Purificación —4 %—, en un área de 34 143 ha, de las cuales serán irrigadas 20 402 ha. La región es ocupada por comunidades indígenas pijao y agricultores campesinos, que tienen el riesgo de ser desplazados de ese territorio, dada la presión de inversionistas foráneos con interés de ocupar las tierras irrigadas.

Esta investigación es cualitativa, en la que destaca el análisis descriptivo e interpretativo a partir de las categorías de interculturalidad e intergeneracionalidad, en dos focos de interés: (1) las expectativas educativas de la comunidad frente a una propuesta de educación superior rural para el territorio y (2) las apuestas interculturales e intergeneracionales de cinco programas de educación superior rural y ocho experiencias de educación campesina, que se tuvieron en cuenta para orientar la construcción de la propuesta de educación para el DRTT.

Se sigue la metodología de análisis de contenido formulada por Ruiz (2004), que plantea tomar la información de testimonios y textos, para luego organizarla y proponer categorías de análisis.

El análisis de las expectativas se hizo con base en las entrevistas a diferentes actores del DRTT —jóvenes, líderes y profesionales que trabajan en el territorio—. El estudio de las experiencias de educación superior rural y de escuelas campesinas se basó en la revisión documental —investigaciones, artículos de revistas, documentos oficiales de las experiencias y páginas web—, que permitió identificar los principios, las propuestas curriculares y las metodologías.

Sobre la interculturalidad y la intergeneracionalidad

Hay diferentes formas de relacionarse con la diferencia y la diversidad. Walsh (2000) afirma que “la multi, pluri e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y de desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación” (p. 8).

En este artículo se asume la perspectiva de la pedagogía intercultural crítica, que promueve una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales y para una negociación cultural que afronte los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales y que articule políticas de igualdad con políticas de identidad. La interculturalidad es un proyecto de sociedad:

Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir, no en “abstracto”, sino en medio de procesos formativos colectivos en los que se relacionan los miembros de culturas diversas. (Walsh, 2000, p. 10)

Castillo y Guido (2015), al estudiar las propuestas educativas de los movimientos indígenas colombianos, sostienen que “más que un concepto descriptivo, la interculturalidad se convierte en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y sociohistórica” (p. 19). Según ellos, en una propuesta de educación intercultural se propician procesos fuertes de reconocimiento de las culturas propias y el diálogo con otras culturas. Se busca el análisis crítico del poder y de los saberes en las relaciones entre diferentes grupos sociales y culturales.

Además, para Fleuri (2010), pedagogo brasileño, la diversidad de posiciones e ideas sobre el multiculturalismo y el interculturalismo son un campo de debate, que

vale, de hecho, tanto para el discurso de las diferencias étnicas y culturales, de género y de generaciones, a ser acogidas en la escuela y en la sociedad, como para la distinción entre los pueblos, a ser considerada en los equilibrios internacionales y planetarios. (p. 1)

Así, la interculturalidad no se reduce a los asuntos étnicos. La educación intercultural se plantea asumir los complejos contextos sociales, culturales y políticos del cambiante contexto actual y cuestiona las prácticas pedagógicas asimilacionistas (Louzao *et al.*, 2020).

Otro concepto que ayuda a comprender las múltiples relaciones entre estas diferencias es el de *interseccionalidad*, el cual, para Viveros (2016), “se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (p. 2). Esta autora también afirma que “la apuesta de la interseccionalidad consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas” (p. 12).

Por su parte, las relaciones intergeneracionales pueden ser pensadas desde los planteamientos de Fleuri (2010) sobre la interculturalidad y desde la perspectiva de la interseccionalidad. En la vida social se dan múltiples interrelaciones, interdependencias, hibridismos e influencias mutuas, por lo que la intergeneracionalidad supone acoger lo que niños, niñas, adolescentes y jóvenes dicen en su alteridad.

La significación que se tiene de la infancia y la juventud lleva a realizar intervenciones o interacciones desde visiones adultocéntricas acerca de ellos. Una visión centrada en los déficits supone unas acciones y no permite otras. Realizar un trabajo intercultural-intergeneracional para promover la paz supone, entonces, abrir los espacios de las organizaciones a la participación de los niños/as y jóvenes, pero también, analizar las ideas que se tienen sobre ellos/ellas, reconocer las pautas culturales, para reconstruirlas. (Posada *et al.*, 2017, pp. 511-512)

Realidades, perspectivas y aportes interculturales e intergeneracionales de los actores del DRTT

Para la construcción de la propuesta de educación superior rural para el DRTT, el equipo SUE entrevistó a jóvenes, líderes y profesionales que trabajan en el territorio. Se indagó acerca de sus realidades, sus problemáticas y las expectativas que tenían frente a la propuesta. Así, se identificaron en las entrevistas las referencias a la interculturalidad y a la intergeneracionalidad, donde resaltaron contextualmente la identidad étnica y el despoblamiento juvenil.

La población que habita la zona del DRTT son principalmente indígenas pijaos y campesinos. La identidad étnica influye en las relaciones sociales, por lo que se observan distintas mediaciones entre lo indígena y lo no indígena: varían desde ser un factor que no influye en las relaciones que se establecen entre los sujetos; pasando por una admiración del sentir comunitario de las personas indígenas y su constante participación; hasta fuertes tensiones de lo no indígena con lo indígena, donde se caracteriza al otro de manera negativa y a la espera de asistencialismo.

A nivel estructural, en la zona hay una tradición de resistencia en la que se reconoce el DRTT como el resultado de la lucha adelantada por los movimientos indígenas y campesinos hace más de cuarenta años. No obstante, actualmente denuncian impactos negativos como la pérdida de identidad cultural y de autonomía de las comunidades indígenas ante la llegada de personas externas al territorio.

Uno de los principales problemas que identifican estos habitantes es el intergeneracional, en tanto ha existido un fuerte despoblamiento de jóvenes que migran a las ciudades o que se enfilan en algún grupo armado en busca de mejores oportunidades de vida, lo que influye en la poca mano de obra para trabajar la tierra, pues predomina la familia conformada por personas mayores y nietos y nietas que dejan los adultos jóvenes que se van a buscar mejor suerte.

Esta desterritorialización de jóvenes entre 18 y 35 años es para los habitantes locales el resultado de la falta de oportunidades, que no se brindan desde la política pública ni desde las organizaciones sociales. En las entrevistas hay quienes reflexionan sobre la percepción de las comunidades sobre la juventud. Esta relación determina que las personas jóvenes son vistas como inexpertas.

- EM43: Se cree que los mayores tienen la sabiduría y todo el conocimiento. Entonces está el temor de que los jóvenes van a cambiar todo en favor de ellos, o que se van a ir en contra de los adultos mayores, o los jóvenes no saben o no pueden aprender. Son más bien celos culturales.

Por ello, los espacios de participación brindados a las personas jóvenes son muy reducidos.

- EH59: Los jóvenes se han formado respetando las decisiones de los mayores. Se deja a libertad de los adultos que dispongan cuándo el joven debe participar.

Se evidencia que no son comunes los relevos intergeneracionales en los liderazgos. Dos líderes de más de cuarenta años señalan que es primordial permitir que las personas jóvenes participen, pues así se integran a las decisiones y su arraigo puede ser más fuerte (EM43, EH59). Una lideresa estudiantil opina que debe darse un proceso de sensibilización en donde las personas jóvenes se ganen espacios en la comunidad a partir de compartir con ella y sentirla. Dice que las personas jóvenes pijaos se están preparando para lograr generar lazos y visionar el territorio junto con sus comunidades y mayores (EM28).

También se señaló la falta de tierras como una causa de desplazamiento de jóvenes, como señaló un líder indígena:

- EH59: Indio sin tierra no es indio, porque no hay donde generar vida.

Esto se evidencia en los relatos de algunos adultos jóvenes, pues anhelan independizarse para poder tener su parcela y sus propios animales, como necesidad primordial para mejorar su calidad de vida (EH35, EH25, EM30, EH31).

Aunque la migración del territorio no se da principalmente para estudiar —pocos tienen las facilidades económicas para hacerlo—, hay quienes lo han logrado con becas. Se han ido porque no hay oferta educativa superior local. Quienes han estudiado afuera —educación superior— señalan como dificultades: el aspecto económico, el ámbito emocional, la diferencia académica —la carga es muy alta y sienten que la educación del territorio no es la mejor, ante lo cual están en desventaja con sus compañeros (EH25, EH26, EM28, EM32)—, el choque con la ciudad y la estigmatización por ser indígenas.

- EH31: Porque no nos ven con un taparrabo, no nos ven con plumas, dicen que no somos indígenas. Ya uno no puede decir que pertenece al resguardo, porque enseguida se van burlando de uno y dicen “¿y dónde está el arco y las flechas?”.

La percepción del territorio también influye en la desterritorialización. Hay una perspectiva general en la que el campo no es atractivo, “como pasa en toda Colombia” (EHE51). También hay unas categorías negativas sobre el territorio como zona atrasada en cuanto a lo cultural y al desarrollo. Es un lugar no deseable asociado a la pobreza.

- EM36: [Muchos pobladores locales o sus familias que emigraron a Bogotá] les dicen que en el campo qué esperan, que nunca se van a poder superar, que nunca van a cambiar su modo de vivir, porque siempre son campesinos, uno escucha que: “¡Ay, qué me voy a quedar en este cagadero! Aquí no hay sino muerte”... esa es la manera de expresarse.

Hay líderes que consideran que la educación y la tecnología han contribuido a ese desarraigo (EM43, EH59). Por un lado, los currículos no reflejan su realidad. Por el contrario, se inscriben en un sistema de valores ajeno, donde se valora lo urbano como ideal de progreso, en contraposición a lo rural, que es visto como lo atrasado. En cuanto a la tecnología, nombran dos cosas: inicialmente creen que es a través de esta que las personas jóvenes se dejan deslumbrar por otros mundos (EM43, EH59); sin embargo, a la vez, la falta de herramientas tecnológicas en un mundo altamente virtualizado ha sido otra causa de migración (EH25, EH56, EH56B, EH55). En su opinión, el campo debería contar con las facilidades de la ciudad, por ejemplo en el acceso a internet. Se puede observar que, hasta cierto punto, el problema es la ausencia de representación, tanto en la educación como en los contenidos multimediales. La vida campesina brilla por su ausencia.

Por ello, una de las expectativas es que en la educación se valore a las personas campesinas, la importancia de cultivar para el sostenimiento y la relación con la tierra como el medio que da la vida, para que el estudiantado le “coja cariño a la tierrita”(EH55), y de esa forma hacer frente a esa idealización de la ciudad que se presenta como el progreso. Así, esperan que desde la educación se dignifique la labor del campo.

- EM43: Que nosotros nos sintamos importantes y necesarios en el país, viviendo y produciendo desde el campo, porque está la idea de que el que vive en la ciudad vive mejor que el del campo.

Esto enfatiza la necesidad de educación propia, sobre la cual las personas entrevistadas dicen que existe una resolución que ha permitido el nombramiento de etnoeducadores, pero no se ha acompañado de currículos que sí tengan en cuenta las necesidades y condiciones del territorio (EH56). Opinan que la educación local es descontextualizada y que no se adapta a sus necesidades, pues son muy pocas las escuelas agrícolas y predomina el bachillerato académico con técnico en sistemas (EH56, EH69, EH55).

También se percibe una tensión intergeneracional referente al profesorado. Sin embargo, el conocimiento y la sabiduría socialmente se asocian a las personas mayores, lo que se expresa en relaciones jerárquicas etarias. En el territorio hay una postura en la que se culpa al profesorado de la calidad de la educación a causa de su edad.

- EH55: Ya están viejos y por tanto descontextualizados.
- EM30: Manejan un currículo obsoleto.
- EM32: Manejan los mismos libros de siempre y no vinculan la tecnología.

Por otro lado, personas adultas y mayores muestran mucho interés por formarse, bien sea para terminar su educación básica y media o para continuar con la educación superior. Es posible identificar que la educación tiene alto valor social, al considerarla un medio de superación personal y de “civilizarse”.

- EM36: Los adultos guardan la esperanza de seguir estudiando, porque como no han tenido beneficio... nosotros nos sentimos a veces marginados porque llega x o y personaje que tiene estudios y lo catalogan a uno como el indio bruto, el indio no civilizado, porque hasta yo lo sentí con un ingeniero que apareció de repente y dijo “es que esas indias brutas”. Entonces yo le dije “¡India! ¡Ojo, ingeniero! porque yo soy una india estudiada y civilizada”. Entonces ellos creen que porque uno vive en el campo uno es bruto... En ese sentido, la mayoría quiere superarse.

Por esa razón, esperan que el programa educativo sea abierto para toda la comunidad, sin distinciones entre niños, niñas, jóvenes y adultos en la participación; es decir, que no se impongan requisitos de edad como lo hace la educación formal “escalonada” (EM28).

- EM30: [En un espacio escolar deben estar] todos juntitos porque los jóvenes pueden aprender de los adultos y los adultos pueden aprender de los jóvenes. Nosotros tenemos una experiencia que ellos pueden abarcar y ellos traen algo nuevo que nosotros podemos aprender. Es como un conjunto.

En cuanto a la juventud, se encontró que el caracterizarse como joven, más que un rango de edad, está asociado al estilo de vida. Quienes estudian y no tienen descendencia se identifican como jóvenes, mientras que quienes sí tienen no se identifican como tal, pues se reconocen como adultos por sus responsabilidades y también sienten que ya pasaron esa etapa y son sus retoños quienes están entrando a esa edad. De hecho, el haber tenido descendencia a temprana edad fue reconocido como un factor determinante para no acceder a ningún programa de educación superior.

Asimismo, profesionales externos que han trabajado en el territorio hacen un llamado a no generar estereotipos en torno a las personas jóvenes rurales.

- EHE51: No encasillarlos en que porque son jóvenes rurales deben dedicarse a la agricultura, ni a la vez porque son indígenas deben representar sus tradiciones culturales, y ver mal en ellos que deseen lo que desean los jóvenes urbanos.

Sobre el programa de educación superior que se busca desarrollar, actores locales esperan que sea una propuesta intercultural que contribuya a la recuperación de sus saberes, de sus formas de cultivo ancestrales, de semillas nativas y de razas propias de ovinos y aves, etc. Por eso, se deben tener en cuenta las personas mayores que están en el territorio, pues tienen un conocimiento que denominan “no cognitivo, pero tienen el conocimiento del quehacer” (EH51). Asimismo, el sentido de la educación debe ir alineado con lo “que se quiere hacer en el territorio, [lo] que se quiere defender y para dónde vamos, cuál es el plan de vida y los sueños” (EH51), asociados al buen vivir.

Igualmente, enfatizan la interculturalidad como apertura al diálogo con los saberes de otras culturas. Consideran que como indígenas tiene valor el estar expuesto a conocimiento externo y apropiarse de él, porque permite que puedan sobrevivir como comunidad y mantener una conexión con esa “otra” parte de la sociedad. En este escenario, reconocen la formación como una herramienta trascendental para hacer frente a la desterritorialización; para fortalecer su resistencia política, ambiental, social y cultural; y para capacitarse para “administrar su casa” (EH56B).

Análisis intercultural e intergeneracional en las experiencias de educación superior rural y escuelas campesinas

En esta parte se exponen algunos elementos interculturales e intergeneracionales presentes en los principios, propuestas curriculares y metodologías de las experiencias de educación superior y en las escuelas campesinas que se revisaron como fundamento para la construcción de la propuesta de educación superior rural para el DRTT.

La mayoría de estas experiencias surge en el seno de movimientos y organizaciones sociales con distintos enfoques. Sin embargo, es común un reconocimiento, desde la alteridad ante la sociedad hegemónica, de la reivindicación de sus derechos, en especial para el decidir sobre sí mismos y sus vidas, desde un lugar de enunciación campesino, indígena o afrodescendiente (Amado *et al.*, 2021).

La interculturalidad es inherente al desarrollo de estas experiencias. Pese a que muchas no se identifican como interculturales, se encontraron características de interculturalidad crítica como el reconocimiento de las diferentes identidades étnicas, culturales, generacionales y de género —en menor medida—, y un fuerte interés por el intercambio de saberes entre estas como el fortalecimiento de los proyectos de vida comunitarios, junto con una comprensión de las relaciones de poder que se tejen y una apuesta ética de transformación de dichas desigualdades.

Sobre los principios, el primero es el reconocimiento de los saberes de las personas campesinas, el cual es una constante presente en las experiencias educativas (Gonçalves & Hayashi, 2016; Núñez, 2004; Santos & Moura, 2020). Esto hace que sean valoradas no solo como receptoras, sino como productoras de conocimiento, lo cual implica la ruptura de la visión occidental donde se les asocia como ignorantes. Esto es subvertido y reiterado en la

propuesta de la Universidad de la Tierra de Oaxaca (UTO), la cual se propone como una comunidad de aprendices bajo el principio de que todas las personas tienen algo que aprender de las demás y tienen algún conocimiento para ofrecer. Desde ahí se cuestiona la jerarquía de poder que se da en la relación docente-estudiante (Esteva, 2014).

Este principio también es una apuesta política, en tanto reconoce a las personas campesinas como sujetos de derechos, desde la reivindicación del saber campesino y de la diversidad cultural y biológica de los territorios (Alegría & Macías, 2019).

Otro principio de las experiencias es la educación emancipatoria, que busca cambiar las relaciones de dominación en diferentes aspectos con una intención política de transformación social, ambiental o cultural. Por ejemplo, la Licenciatura del Campo de Brasil (LCB) es el resultado de la lucha de los movimientos sociales por el derecho a la educación.

Estos movimientos sociales sostienen una discusión epistémica al denominar su proceso como educación del campo, el cual

conlleva un profundo significado epistémico que expresa y nutre un léxico teórico-político propio de la elaboración teórica que emerge de la lucha social. Es un concepto que asume un papel estratégico en la defensa de un proyecto de desarrollo sociocultural y político para el campo brasileño, además de conformarse como una resistencia lingüística. (Barbosa, 2015, p. 51)

La apuesta teórica de la educación del campo se contrapone a la denominación de educación rural, pues esta última, para los movimientos, está relacionada con proyectos educativos conservadores y hegemónicos para la ruralidad.

Esta educación permanece al servicio de los agronegocios, terratenientes, agroquímicos, transgénicos y exportaciones. Su prioridad es el fortalecimiento de la mecanización y la inserción del control químico en las culturas, en detrimento de las condiciones de vida de hombres y mujeres en el campo. (Martins, 2009, como se citó en Bicalho, 2017, pp. 213-214)

Otro ejemplo del principio emancipatorio es el Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano (IALAMC), orientado por principios político-pedagógicos comunes, enmarcados en la unidad de acción, crítica y autocrítica, que incluye la defensa del territorio y el interés de generar arraigo. Esto coincide con los planteamientos de la UTO, donde lo ambiental y lo ecológico son cuestiones sociales y políticas (Esteva, 2014).

También las escuelas campesinas apoyadas por el Grupo Semillas —la Escuela de Cultura Campesina para la Defensa del Territorio, el Agua y las Semillas Criollas del Catatumbo (ECC), la Escuela Agroecológica Manuel Quintín Lame (EAMQL) y la Escuela Itinerante Afronortcaucana (EIA)— son un ejemplo de este principio, pues están enmarcadas en la lucha frente a la extracción de madera, la producción de hidrocarburos, el uso intensivo de las fuentes hídricas, el cultivo de palma de aceite y el monocultivo de caña de azúcar; ante lo cual han resistido para permanecer en su territorio, pese al conflicto armado que pervive en el país y por el cual se han visto directamente afectadas. Por ello, estas escuelas han planteado la educación como un medio para construir paz territorial.

En este mismo sentido, la mayoría de estos proyectos están asociados a la lucha por la tierra no solo desde la lógica y la exigencia de reformas agrarias, sino en términos de otra relación, en la que la tierra es concebida de manera espiritual y familiar como una madre. Así, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LMT) de la Universidad de Antioquia, es un exponente de este principio:

No queríamos para nosotros una educación como aquella de la que venía hablando el gobierno nacional. No queríamos hablar de “etnoeducación” ni de “educación intercultural bilingüe”. Queríamos que el fundamento de nuestra educación fuera la Madre Tierra en consonancia con nuestra cosmovisión... la educación como estrategia de defensa de la Madre Tierra, plantear una educación en la que la tierra es la verdadera pedagoga. (Green, 2018, pp. 59-60)

También se encontró que varias de estas escuelas orientan su currículo como un medio para apoyar y lograr su plan de vida, que es un proyecto comunitario.

Respecto de las propuestas curriculares, la mayoría de las experiencias no tienen un currículo formal, en especial las escuelas campesinas. Se sustentan en la agroecología, la educación popular y la investigación acción participativa, a la vez que integran otros componentes que juegan un papel central, como la formación sociopolítica (Acevedo, 2014).

Es común encontrar en las propuestas curriculares el liderazgo como uno de los componentes más importantes del perfil del egresado. Así, el objetivo del programa de la LCB es titular docentes que acompañen las luchas del movimiento campesino (Bicalho, 2017; Silva *et al.*, 2020). Las escuelas agroambientales del Comité de Integración del Macizo Colombiano (ECIMA) plantean la formación de “agrosembradores y agrosembradoras”, escogidos por la comunidad para ir a la escuela y luego, bajo la lógica de cascada, transmitir a estudiantes de su territorio los saberes aprendidos. Esta lógica de cascada está pensada de modo intergeneracional (Alegría & Macías, 2019). Las demás propuestas también contemplan el hecho de que la persona de la comunidad que se forma debe replicar los conocimientos en su comunidad, lo que incentiva su liderazgo.

Además de la lógica de cascada, encontramos otras apuestas curriculares intergeneracionales, como el proyecto Circle —por su significado cíclico— de la Universidad Campesina Asopricor (UCA), en el que desarrollan talleres entre personas campesinas de todas las edades (Rivera & Ariza, 2017).

La experiencia de Asopricor tiene la particularidad de reunir comunidades campesinas que, en vínculo con Uniminuto y la Universidad Algoma de Canadá, han buscado consolidar el sueño de una universidad campesina. Este vínculo se ha caracterizado por la interculturalidad, pues mutuamente se han interrogado acerca de cómo dicha interacción los transforma internamente: por un lado, cómo la universidad fortalece los saberes campesinos; y a la vez cómo integrar los saberes campesinos en los procesos curriculares. Así mismo, la construcción de la propuesta curricular se ha realizado de manera conjunta con talleres en las comunidades (Rivera & Ariza, 2016).

Con este ejemplo, se vio que fueron comunes las alianzas interculturales entre las comunidades locales y un actor externo. En las escuelas campesinas, la relación se da con

organizaciones sociales, movimientos internacionales, oenegés o cooperación internacional. En cambio, en las propuestas de educación superior, las comunidades campesinas y/o movimientos sociales tienden principalmente a aliarse con universidades con el fin de formalizar los programas de educación superior soñados.

Las características de dichas relaciones también son diversas. Predominan relaciones horizontales donde aparentemente los programas educativos se han nutrido de los aportes de parte y parte. De igual manera, encontramos propuestas como el Proyecto de Utopía de la Universidad de La Salle, que se acerca más a una propuesta multicultural. Busca la convivencia y el respeto con la cultura campesina, pero los saberes de las comunidades no aparecen explícitamente en la propuesta curricular. La universidad expone un modelo empresarial como el medio para valorizar el campo y hacer frente al conflicto armado.

Otro aspecto intercultural en las propuestas curriculares es que están dirigidas a un grupo diverso de habitantes del campo, pues no tienen un concepto homogéneo de campesino (Gonçalves & Hayashi, 2016). Esta diversidad se ha dado con respecto a las labores diversas del campo —pescadores, jornaleros, entre otros—. En menor medida, esa diversidad hace referencia a lo intergeneracional y al enfoque de género. Por ejemplo, la EAMQL y la EIA tienen como prioridad la participación de jóvenes, mujeres y niños (Grupo Semillas, 2014; Mateus & Grupo Semillas, 2017). Sin embargo, además de la participación de mujeres y las alianzas fundacionales con organizaciones de mujeres, falta información acerca de cómo el enfoque de género es transversalizado o se concreta en acciones o metodologías específicas.

Otro aspecto importante es que la mayoría de experiencias contempla la alternancia. El estudiantado permanece un tiempo de su formación en la escuela y otra parte en la comunidad. Esto establece una relación flexible e intercultural entre el contexto y la escuela, en tanto los conocimientos no están determinados en un plan de estudios —que en la mayor parte de la educación formal y convencional es dictaminado desde las entidades estatales—, sino que son construidos por las comunidades y son flexibles, pues pueden ser modificados según las experiencias en terreno del estudiantado (Lima & Silva, 2020; Molina & Sá, 2015).

La alternancia no es una característica secundaria, sino primordial, pues permite establecer un diálogo no jerárquico y de retroalimentación entre estos dos espacios, que es otra forma de producción de conocimiento (Correia & Batista, 2012). Además, ha sido una forma efectiva a través de la cual la educación realmente responde a las necesidades de la comunidad, denominada, en la LCB y en la IALAMC, *tiempo escuela y tiempo comunidad*.

En la ECIMA, la alternancia parte de un modelo multiescalar que ha favorecido el fortalecimiento organizativo, al integrar a toda la comunidad en el proceso educativo, desde la familia, la finca, la microcuenca y los centros integrales de servicios, hasta llegar al nivel regional. “En perspectiva, las escuelas agroambientales se constituyen como los espacios sociales para ‘retroalimentar, aprender y enseñar’ las epistemes locales” (Alegria & Macías, 2019).

Por su parte, la UTO es una propuesta alternativa, pues tiene el propósito de ofrecer un espacio libre donde los jóvenes aprenden lo que quieren de la manera que quieren. Cada

estudiante define sus estudios y su propio camino de aprendizaje. Aunque tiene la palabra universidad en el título, en realidad no se considera una escuela. No hay salones, maestros, horarios, ni un currículum. Los estudiantes tienen todo el control de lo que aprenden, cuánto tiempo estudian y en qué profundidad. “Creemos en la libertad de aprender y en la capacidad de cada persona de guiar su propio aprendizaje” (Esteve, como se citó en Oster-Katz, 2005, p. 21). La UTO es una propuesta versátil y abierta. Resulta innovadora en el aspecto intergeneracional, pues las personas jóvenes son consideradas como seres autónomos, con criterio para decidir lo mejor para sus vidas.

Con respecto a las metodologías, predominan la alternancia, el diálogo de saberes, la metodología campesino a campesino (CaC), el aprender haciendo y los proyectos de investigación local (Acevedo, 2014). Se observa una coherencia entre estas y la característica intercultural de las experiencias educativas analizadas, en las cuales ha sido una constante la relación entre participantes y las comunidades que habitan los territorios.

El aprender haciendo es una combinación de teoría y práctica, que resulta “transformadora, útil y concreta” (Grupo Semillas, 2014, p. 2). Algunas propuestas denominan sus metodologías multidimensionales, al integrar el trabajo productivo como parte formativa, visto sobre todo como un servicio en espacios colectivos, que se apoya por lo general en las mingas. La LCB y la IALAMC usan explícitamente el concepto de trabajo. Por su parte, la CaC es

entendida como un proceso dinámico de carácter horizontal donde el protagonista es el campesino y sus conocimientos, quien a través del quehacer transmite sus experiencias y saberes; “¡el campesino no cree sino en lo que ve!”... decidieron adoptar esta metodología para mostrarle al campesino vecino, amigo o a la familia, que se pueden transformar prácticas para mejorar sus procesos productivos. (Cuenca, 2018, p. 92)

La frase de “el campesino no cree sino en lo que ve” permite observar el aprender haciendo como una metodología con un potencial pedagógico intercultural, en tanto es una apuesta metodológica que se adapta al modo de aprendizaje del campesino, y no es el campesino el que tiene que adaptarse a una escuela convencional, donde predomina la teoría sobre la práctica. Un campesino entrevistado en el DRTT, el cual desarrolla prácticas agroecológicas, señalaba que la única forma de convencer a sus vecinos de que adoptaran estos principios y métodos de cultivo era mostrándoles sus parcelas porque, de lo contrario, ninguno creía lo que se le contaba (EH60).

El diálogo de saberes ha sido una metodología fundamental, en la cual “más que rescatar, es recobrar el vasto conocimiento de los campesinos no para la academia, sino para ellos mismos, conocimiento de ellos, con ellos y para ellos” (Rivera & Ariza, 2016, pp. 19-20). En la UCA, dicha metodología también se usó para

la construcción del plan curricular del programa técnico, [se realiza con] diálogos intergeneracionales entre los miembros de Asopricor y los jóvenes escolarizados y no escolarizados de las regiones; el material y conocimiento que se construya a partir de estos diálogos alimentará cada una de las cátedras propuestas en el técnico. (Rivera & Ariza, 2016, p. 4)

Estas metodologías han sido esenciales no solo a nivel técnico, sino político, pues a través de ellas también se ha buscado “aprender de la trayectoria de lucha y de las experiencias” (La Vía

Campesina, 2015, p. 13), como señalan en el currículo de la IALAMC.

Para finalizar, en relación con las metodologías implementadas, vale resaltar la investigación participativa, la cual ha sido profundizada en las escuelas orientadas por el Grupo Semillas —EAMQL, EIA y ECC—. Con esta metodología se busca que “escuelantes” encuentren soluciones a problemas concretos locales. Estas investigaciones son “publicadas en una colección itinerante de pósters que dan cuenta de la fuerza potencial de producción de conocimiento por fuera de las aulas y con otras sabidurías” (Acevedo, 2014, p. 26), lo que se considera una apuesta intercultural, en tanto las personas logran relacionar y comunicar sus conocimientos.

Reflexiones finales

Se encontró en la mayoría de las experiencias educativas una fuerte apuesta intercultural crítica, pese a que algunas no se reconozcan así, pues sus objetivos trascienden la escolarización de habitantes del campo, en las que se busca y se logra una educación diferencial y/o propia, que responde a las necesidades, intereses y sueños de las comunidades. Se hace una ruptura con las tradicionales políticas educativas que, en el mejor de los casos, han adaptado los currículos pensados desde lo urbano al espacio rural.

La EAMQL es un referente principal para la propuesta educativa en el DRTT, no solo por estar ubicada en el mismo territorio, sino porque, de igual manera que la UTO y la LMT, es trascendental por su componente étnico-cultural, pues la identidad, el pensamiento y el sentir indígena son parte central de su experiencia. Además, han logrado construir propuestas interculturales, fortalecidas internamente: no desde el aislamiento, sino con la creación de puentes de diálogo entre su pensamiento y/o cosmovisión indígena y la cultura académica. Esta relación de apertura con el otro, de reconocimiento y de aprendizaje es el corazón de un proyecto intercultural.

En cuanto al enfoque intergeneracional, se reconoce que en la mayoría de las propuestas las personas mayores ocupan un lugar central de participación. Tienen un papel en las decisiones y en el planteamiento curricular, así como en la mayoría de las experiencias. Sus saberes son altamente reconocidos.

Por otro lado, las personas jóvenes son protagonistas, pues las propuestas están dirigidas en gran parte a ellos. Niños y niñas aparecen a veces como estudiantes en algunas de las experiencias. Sin embargo, queda la sensación de que, en la mayoría de las propuestas, jóvenes y menores ocupan el clásico lugar etario, en donde se les asume como receptores del saber. Esta perspectiva es más cercana a considerarlos inexpertos, ya que no producen conocimiento, porque usualmente son quienes deben aprender de las personas mayores, quienes “sí son los que tienen el saber” (EM43).

En este orden de ideas, se puede concluir que, en las experiencias donde se plantea la perspectiva intergeneracional y en las pocas propuestas que hacen explícito el enfoque de género, dicha inclusión se ha dado especialmente en el ámbito de la participación de diferentes personas en los procesos formativos. En algunas incluso ha prevaecido la participación de

mujeres, jóvenes y menores, pero no queda claro, aparte de la presencia, cómo están siendo integrados sus sentipensamientos. Quizás sea necesario más esfuerzo para lograrlo y hacerlo explícito, pues lo *intergeneracional* y lo *de género* se han convertido en expresiones de moda. Por esto, es necesaria una mayor reflexión sobre los significados profundos e implicaciones de estos enfoques.

Es importante que la educación campesina continúe vinculada con las organizaciones y los movimientos sociales de los territorios. Esto enriquece los procesos. Las experiencias de educación superior rural y escuelas campesinas presentadas son un referente para la construcción de la propuesta educativa para el DRTT y están en consonancia con las expectativas y aportes proporcionados por actores locales.

Referencias

- Acevedo, A. (2014). Escuelas de agroecología en Colombia. La construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas. En M. Altieri, S. Sarandon, C. Morales, F. Funes, & S. Siura (Eds.), *Congreso Latinoamericano de Agroecología: artículos completos* (pp. 1-15). Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología. <https://orgprints.org/25086/>
- Alegría, G., & Macías, W. (2019). Formación agroecológica en la experiencia de las “escuelas agroambientales” del Comité de Integración de Macizo Colombiano (CIMA). En A. Acevedo & N. Jiménez (Comps.), *La agroecología. Experiencias comunitarias para la Agricultura Familiar en Colombia* (pp. 207-230). Corporación Universitaria Minuto de Dios; Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/tp9789587>
- Amado, L., García, L., Posada, J., & Ramírez, L. (2021). Aportes de experiencias de Educación Superior Rural de Colombia, Brasil y México a la construcción de una propuesta curricular en el Sur del Tolima (Colombia). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11934. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11934>
- Barbosa, L. (2015). Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. En A. Acosta (Dir.), *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 147-212). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>
- Bicalho, R. (2017). Historia de la educación del campo en Brasil: el protagonismo de los movimientos sociales. *Revista Teias*, 18(51), 210-224 <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17- 44. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Correia, D., & Batista, M. (2012). Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. En M. Antunes & A. Martins, (Orgs.), *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 173-198). Editora Gutenberg.
- Cuenca, J. (2018). *La construcción social de región del macizo colombiano desde la organización social: caso Comité de integración del macizo colombiano cima, San Pablo, Nariño 1990-2011* [Tesis de grado, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca Digital de la Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1014/DBA-spa-2018-La_construccion_social_de_region_del_macizo_colombiano_desde_la_organizacion_social_caso_comite.pdf;jsessionid=A4AB8563615E709617FA9337C4E434AC?sequence=1

- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 39-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27433840005>
- Fleuri, R. (2010). Intercultura y Educación. *Revista Virtual Astrolabio*, (1), 1-10. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.155>
- Gonçalves, T., & Hayashi, M. (2016). Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015). *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 25(46), 207-225. <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v25n46/0104-7043-faeeba-25-46-00207.pdf>
- Green, A. (2018). Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos”. *Revista Caminos Educativos*, (5), 59-67. <http://www.ucundinamarca.edu.co/documents/comunicaciones/revista-caminos/caminos-educativos-5.pdf>
- Grupo Semillas. (2014). *Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame*. <https://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/escuela-territorial-y-agroecologica-manuel-quintn-lame-2014.pdf>
- La Vía Campesina. (2015). *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina*. <https://viacampesina.org/es/agroecologia-campesina-para-la-soberania-alimentaria-y-la-madre-tierra-experiencias-de-la-via-campesina-ya-disponible>
- Lima, S., & Silva, L. (2020). A alternância no ensino superior: desafios e perspectivas na Licenciatura em Educação do Campo/UFV. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e9067. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9067>
- Louzao, M., Francos, M., & Muñiz, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural Intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 431-450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- Mateus, L., & Grupo Semillas. (Coords.) (2017). *Escuela Itinerante Afronortecaucana. Investigación popular para la transformación del territorio del norte del Cauca (Villa Rica, Puerto Tejada, Padilla, Miranda, Guachené, Santander)*. Corporación Grupo Semillas.
- Molina, M., & Sá, L. (2015). A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil. En P. Medina (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 129-160). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Revista Investigación*, 19(2), 13-60. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
- Oster-Katz, L. (2005). Aprender sin educación: el aprendizaje, la historia personal y el contexto comunitario en la experiencia de la Universidad de la Tierra. *Independent Study Project (ISP) Collection*, (439), 1-38. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/439
- Posada, J., Briceño, P., & Munar, A. (2017). Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 505-517. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1513222042016>
- Rivera, M., & Ariza, C. (2016, noviembre 16-18). *Tras el sueño de la universidad campesina, Asopricor-Colombia* [Ponencia]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Heredia, Costa Rica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8563/ev.8563.pdf

- Rivera, M., & Ariza, C. (2017). *Asopricor y el sueño de la Universidad Campesina en su fase IV*. Cátedra Unesco de Comunicación, Universidad Javeriana, Humanidades Digitales, Diálogo de saberes y prácticas colaborativas en red. https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/catedra_unesco.html
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez & A. Torres (Comps), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Universidad Pedagógica Nacional. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Santos, G., & Moura, A. (2020). Práticas Pedagógicas Publicadas na Revista Brasileira de Educação do Campo: articulação do Ensino de Ciências e da Educação do Campo. *Revista Insignare Scientia*, 3(4), 22-40. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i4.11807>
- Silva, M., Hage, S., & Silva, H. (2020). Educação superior no campo: universidade e movimentos sociais em diálogo na formação de educadoras e educadores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10512. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10512>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Documento Base. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>