



**¿LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA AGROPECUARIA PUEDE HACER LA DIFERENCIA?
ESTUDIO DE CASO SOBRE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA AGROPECUARIA Y
ALTERNATIVAS AL DESARROLLO EN EL CONTEXTO DEL POSCONFLICTO**

**Catalina Restrepo Ruiz
Edgar Hernán Macías Tapias**

**FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO (CINDE)
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, D.C.**

2020



**¿LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA AGROPECUARIA PUEDE HACER LA DIFERENCIA?
ESTUDIO DE CASO SOBRE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA AGROPECUARIA Y
ALTERNATIVAS AL DESARROLLO EN EL CONTEXTO DEL POSCONFLICTO**

Trabajo de grado como requisito para optar por el título de:

Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Catalina Restrepo Ruiz

Edgar Hernán Macías Tapias

Directora

Dra. Ana Claudia Rozo Sandoval

Fundación Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Maestría En Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá, D.C.

2020

DEDICATORIA

A nuestras familias, a los educadores rurales y a los jóvenes campesinos. Que los aprendizajes tejidos en este camino investigativo les permitan redescubrir el valor de la vida y la cultura campesina.

AGRADECIMIENTOS

A los campesinos colombianos,
que a diario luchan y resisten a las injusticias socioambientales;
ellos han sido una fuente de inspiración constante en nuestra vida
y en nuestro desempeño profesional,
enseñándonos el valor del trabajo, la cultura
y las pequeñas cosas que dan sentido a la vida.

A la Institución Educativa Agrícola La Holanda
por su compromiso educativo y social en la región del Ariari,
a lo largo de más de 50 años.

A nuestra directora de tesis
por su pasión educativa,
por enseñarnos a disfrutar este camino investigativo
y a construir comunidad epistémica.

A nuestras familias
por su constante apoyo y complicidad en la construcción de este sueño.

A Dios,
que nos ha permitido soñar con este camino investigativo,
contemplarnos como parte de la naturaleza
e interpelarnos a diario en su disfrute y cuidado.

RESUMEN

La investigación indaga sobre los vínculos que se agencian entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en relación con la naturaleza, en el contexto del posconflicto. A partir de un enfoque hermenéutico interpretativo la investigación se desarrolla desde el estudio de caso de la Institución Educativa Agrícola La Holanda (Granada, Meta) y a través del análisis temático de datos cualitativos se permite la comparación y la triangulación constante.

Mediante el análisis de la propuesta de formación técnica en sus tres modalidades (Producción Agropecuaria, Conservación de Recursos Naturales y Agroindustria Alimentaria) y la relación con el contexto de posconflicto que vive la región, se identifican discursos y prácticas que ratifican la productividad, pero que su vez integran prácticas que abren el horizonte para pensar posibles transiciones hacia las alternativas al desarrollo. La técnica y la tecnología, la educación media técnica agropecuaria, el posacuerdo-posconflicto, la justicia social, epistémica y ecológica, son los ejes conceptuales que articulan el análisis y posibilitan la comprensión de las alternativas al desarrollo. El reconocimiento de un enfoque de formación ético-espiritual ecológico se convierte en un agente potencial que constituye a La Holanda como escuela para la paz y conecta al campo como escenario de vida.

Palabras claves: técnica, educación media técnica agropecuaria, posconflicto, naturaleza, justicia social, justicia ecológica, alternativas al desarrollo.

ABSTRACT

The research inquire into the links arranged between agricultural technical secondary education and alternatives to development in conjunction with the nature in the post-conflict environment. Based on the interpretative hermeneutic approach the research is developed from the case study of Institución Educativa Agrícola La Holanda (Granada, Meta) through qualitative data thematic analysis which enables the constant comparison and triangulation.

Throughout the analysis of the technical education proposal in its three modalities (Agricultural Production, Natural Resources Conservation and Food Agro-industry) and the connections with the post-conflict environment which is lived in the region, there are speeches and practices identified that ratify productivity, but which in turn integrate practices that open the horizon to think about possible transitions towards alternatives to development. The technique and technology, the agricultural technical secondary education, the post-agreement and conflict, the social, epistemic and ecological justice are the conceptual cores that assemble the analysis and make possible the understanding of alternatives to development. The recognition of a ecological ethical-spiritual training approach converts into a potential agent that constitute La Holanda as a school for peace and connects the countryside as life scenario.

Key words: technical, agricultural technical secondary education, post-conflict, nature, social justice, ecological justice, alternatives to development.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	12
CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
Educación rural y educación media técnica agropecuaria en el contexto colombiano .	16
Educación rural, conflicto armado y violencia ambiental	20
La educación en la Reforma Rural Integral (RRI)	26
Pensando las alternativas al desarrollo	28
Pensar la educación rural y técnica desde las alternativas al desarrollo	35
El entorno regional del Ariari y la oportunidad de un estudio de caso en la IEA La Holanda	39
OBJETIVOS	43
Objetivo General	43
Objetivos Específicos	43
ANTECEDENTES	44
Antecedentes normativos	44
Antecedentes investigativos	46
La especialidad agropecuaria en el marco de la educación media técnica en Colombia	47
La especialidad media técnica agropecuaria en el contexto de la educación rural	50
Educación en entornos rurales y perspectiva de desarrollo	54
La escuela rural como escenario para el posconflicto	58
Las lógicas del desarrollo para la construcción de la paz	64
La educación en perspectiva de alternativas al desarrollo.....	69
Horizonte para pensar la educación media técnica agropecuaria desde las alternativas al desarrollo	74
Antecedentes institucionales	75
REFERENTES CONCEPTUALES	79
METODOLOGÍA.....	92
ANÁLISIS DE LA COYUNTURA INVESTIGATIVA Y PROPUESTA DE RECONFIGURACIÓN METODOLÓGICA FRENTE A LA COVID-19	95
LOS DATOS, ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	97
La región en la escuela y la apuesta político-educativa para campo	99
La formación técnica agropecuaria en La Holanda	103
Producción Agropecuaria	105
Conservación de Recursos Naturales	107
Agroindustria Alimentaria	109
El enfoque técnico, tecnológico y laboral de la formación técnica	111

Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) orientados hacia una producción ecológica integral	120
Agenciamiento de conciencia ambiental	131
La formación ético-espiritual ecológica.....	138
La formación técnica agropecuaria en el confinamiento.....	141
La Holanda como escuela para la paz.....	146
CONCLUSIONES.....	156
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	180

INTRODUCCIÓN

“Una persona que logra prepararse para cambiar la realidad del campo puede hacer la diferencia” (Exalumno de La Holanda)

La frase con la que un exalumno concluyó la entrevista ofrece un horizonte de comprensión para dar cuenta del proceso investigativo, que no concluye en estas líneas, sino que cobra vida en quienes participaron de la misma y en quienes se atrevan a pensarse desde la educación media técnica agropecuaria. Se trata de una expresión que recoge la preocupación por el campo y sus dinámicas de vida, desde la perspectiva del proceso educativo, en cuanto agente potencial de transformación. Estas palabras que iluminaron el título de este trabajo, buscan continuar la reflexión para soñar los escenarios rurales como otros mundos posibles, es decir, donde eche raíz la justicia, crezca la esperanza y de frutos de paz.

La presente investigación hace parte del proceso de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, dentro de la línea de investigación educación y pedagogía, en la perspectiva de las otras educaciones y otras pedagogías como posibilidad de construir y habitar otros mundos mundo posibles. De esta manera, esta indagación es la expresión de dos investigadores en formación, que apasionados por las problemáticas rurales, avanzaron en la comprensión de los vínculos que articulan la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en relación con la naturaleza, en el contexto del posconflicto. Se trata así de un pretexto para pensar en voz alta y provocar la reflexión académica en torno a una experiencia educativa que conlleva en sí una gran capacidad de agenciamiento ético-político.

El documento recoge en una primera parte la contextualización y el planteamiento del

problema. Allí, desde un recorrido por el estado de la educación rural y media técnica agropecuaria, atravesadas por las dinámicas del conflicto armado y diversas problemáticas socioambientales, se avanza en el reconocimiento de la necesidad de las alternativas al desarrollo, en el contexto concreto de la región del Ariari. Este recorrido teje las condiciones estructurantes del problema que posibilitan el estudio de caso de la Institución Educativa Agrícola La Holanda, ubicada en el sector rural de Granada, Meta, y que funciona bajo modalidad de convenio entre la Secretaría de Educación del Meta y la Sociedad Salesiana.

En este marco contextual emerge la pregunta por los vínculos entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en relación con la naturaleza, en el contexto complejo y problemático del posconflicto que vive la región y el país. De este modo, el trabajo investigativo, en cuanto estudio de caso, se limita a rastrear los sentidos de los actores que transitan en la institución en torno a la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo, posterior a la firma del Acuerdo de La Habana. Como objetivos específicos es necesario analizar la propuesta de formación media técnica en sus especialidades, reconocer la relación de la propuesta educativa con el contexto de posconflicto que vive la región, para finalmente identificar los discursos y prácticas de sus actores, que posibilitan los vínculos entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo.

Seguidamente se despliega el análisis de los antecedentes legales, institucionales y académicos, a fin de ubicar la pertinencia de la investigación en el entramado de múltiples indagaciones que rescatan la urgencia de pensar la educación rural y técnica agropecuaria. El recorrido realizado a partir de varios apartados dará cuenta de diversos cuestionamientos sobre la educación y el desarrollo que atraviesan la vida rural y ratifican la necesidad de hacer justicia al campo. El planteamiento de recientes estudios sobre las alternativas al desarrollo,

abren el panorama para pensar la educación (rural y técnica) y el posconflicto desde nuevas categorías, distintas a las que han mantenido el desarrollo extractivo y el conflicto armado en el país.

Los referentes teóricos, que dan paso al siguiente segmento, explicitan los ejes conceptuales que articulan el análisis de manera permanente para dar cuenta del estudio de caso. De este modo, se considera que es necesario pensar la justicia epistémica, social y ecológica, si se piensa la técnica y la tecnología desde procesos diversos a los implementados por el modelo desarrollista y el crecimiento económico.

Posteriormente se caracteriza la investigación cualitativa desde un enfoque hermenéutico-interpretativo que sustenta la pertinencia del estudio de caso. Allí se explicita el análisis de la base documental de la política educativa (nacional, departamental e institucional) y las entrevistas como fuentes de recolección de datos. Sin embargo, la necesidad de analizar la coyuntura de la pandemia de la Covid-19 y su incidencia en el proceso de investigación, constituye un pequeño apartado que complementa la propuesta metodológica.

El núcleo central del trabajo constituye el capítulo de análisis y resultados que narra los hallazgos encontrados después de un amplio trabajo de codificación, reducción y síntesis. Este capítulo, por ser el más amplio y por permitir interactuar con la institución y los actores entrevistados, permite reconocer puntos de encuentro potenciales que posibilitan transiciones de la educación media técnica agropecuaria hacia las alternativas al desarrollo. En este sentido, las conclusiones dan cuenta del recorrido investigativo y abren el horizonte para nuevas indagaciones en este campo.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia de vida cercana al mundo campesino y la trayectoria profesional, en cuanto investigadores, asociada al ámbito educativo y a la gestión de acciones para el desarrollo rural, han sido el punto de partida que ha posibilitado plantear la presente investigación. Se trata por tanto de un horizonte de posibilidad que, -integrando el amor por el campo, la labor docente en ambientes de formación de la media técnica y la implementación de acciones de extensión agropecuaria en proyectos de diversas organizaciones-, permite expresar el compromiso afectivo y efectivo para pensar la educación en contextos rurales a partir del enfoque de la media técnica agropecuaria.

Aunque la formación técnica agropecuaria se encuentra amparada en la Ley General de Educación en su artículo 32, referido a la educación media técnica, es constatable que dicha formación al igual que otros procesos técnicos son poco estudiados para ofrecer alternativas de transformación. Es posible ratificar así que al revisar “la situación de los diferentes niveles educativos reviste particular importancia la problemática de inequidad que se encuentra en la educación media y el estado de ésta en sus modalidades académica, y sobre todo, en la educación media técnica rural” (Turbay, 2006), ya que presenta diversas debilidades que pasan por déficits en infraestructura, baja calidad de materiales, carencia de educadores capacitados, entre otros factores que impiden una preparación para la vida.

En efecto, el tratamiento a la educación media técnica agropecuaria, entre otras modalidades técnicas promovidas por las Secretarías de Educación departamentales, parece no tener relevancia: la dificultad por armonizar el currículo y la formación productiva agropecuaria, las pocas oportunidades laborales dignas en el campo, los bajos ingresos laborales del campesino, la imagen peyorativa que permanece en el común de la sociedad

con respecto al campo, las situaciones de violencia, el abandono del Estado, son entre otros tantos aspectos, condiciones que confrontan el papel de la educación técnica agropecuaria.

Por otra parte, el modelo de desarrollo neoliberal capitalista implantado en nuestra sociedad, se introdujo al sector rural sin prever la necesidad de establecer un diálogo con sus pobladores. El pensamiento hegemónico ha desconocido sus necesidades, intereses y formas de ver el mundo, trayendo como consecuencia la invisibilización de su cultura, la explotación de la tierra, el desplazamiento, el despojo y condiciones de desigualdad (Molano, 2008).

Así, la presente investigación responde a una búsqueda vital por entender la pertinencia de la educación media técnica agropecuaria en relación con las alternativas al desarrollo, en el marco de unas condiciones complejas generadas por el comienzo del posacuerdo-posconflicto, en una región fuertemente marcada por la dinámica del conflicto armado. La propuesta por pensar la educación media técnica agropecuaria desde el enfoque de las educaciones otras, abre el camino para intentar rastrear otros modos de movilizar los procesos más allá de las dinámicas que continúan apostando por el paradigma desarrollista y las labores extractivas en detrimento de la naturaleza.

El problema que abordaremos a lo largo de esta investigación es relevante por cuanto apunta a hacer una reflexión crítica de la formación técnica agropecuaria de la Institución Educativa Agrícola “La Holanda” en el ámbito de su realidad pedagógica y social. La cercanía a zonas afectadas por el conflicto armado hace que la institución educativa piense su incidencia formativa en la construcción de las subjetividades campesinas y en la proyección de la vida. De esta forma, la investigación tejida en un análisis entre desarrollo y alternativas al desarrollo, educación rural y formación técnica agropecuaria permitirá problematizar esta

experiencia educativa y abrir caminos hacia otras educaciones que resistan al modelo hegemónico cultural y educativo que ha permeado la educación para el campo.

CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación media técnica agropecuaria en contextos rurales y las alternativas al desarrollo parecen a simple vista dos aspectos que encuentran escasos vínculos, máxime, cuando la educación escolar está sujeta a políticas de corte neoliberal que buscan formar para la productividad, el crecimiento económico y el progreso. Esta perspectiva desarrollista ha permeado los discursos y las prácticas sociales de la acción educativa, ha instalado un paradigma antropocéntrico (Boff, 2013, p. 81) y ha promovido el bienestar individual a costa de la depredación y degradación de la naturaleza. De esta forma, la escuela rural y la educación media técnica agropecuaria, atravesadas en Colombia por diversas tensiones históricas, políticas, sociales, culturales, y de modo específico ante la coyuntura del *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (en adelante Acuerdo de La Habana) y el entramado complejo de su implementación, están llamadas a pensarse desde otros lugares comprensivos, prácticos y de enunciación como agentes de transformación más allá del paradigma desarrollista.

El presente apartado busca tejer el contexto estructurante del problema de investigación que se propone abordar en este trabajo de tesis de maestría. Un recorrido por la educación rural y la educación media técnica agropecuaria, atravesadas por las dinámicas del conflicto armado y las violencias socioambientales, en el marco del modelo dominante del desarrollo, plantean en las siguientes líneas el punto de partida para una lectura otra de los procesos educativos que acontecen en el escenario rural colombiano. Estas condiciones permiten vislumbrar la posibilidad de plantear la pregunta por las alternativas al desarrollo en la educación media técnica agropecuaria como oportunidad para pensar otros modos de relación con lo humano y lo no humano.

Educación rural y educación media técnica agropecuaria en el contexto colombiano

La situación de la educación rural y la media técnica agropecuaria es particularmente crítica y compleja por las diversas dinámicas que se han gestado históricamente en el país. La escasa pertinencia de la política educativa para el sector rural (Arias, 2017) pensada para un modelo educativo urbano, desconoce las necesidades educativas específicas de las poblaciones campesinas y étnicas. Así, es posible afirmar con Acosta y Orduña (2010), que la escuela rural se ha configurado como una extensión de la escuela urbana.

La educación rural ha estado en desventaja por su dispersión y dificultad de acceso frente a la urbana, por la poca inversión del Estado y por el complicado efecto del conflicto armado. Según Arias “las condiciones laborales desfavorables, el desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos” (2017, p. 55) son circunstancias que han afectado la permanencia en el sistema educativo por parte de la población en edad escolar.

Perfetti (2003) citado por Arias (2017), afirma que de cada 100 niños que se matriculan, solo 35 pasan a secundaria, y de estos únicamente 7 completan el ciclo de la educación básica. En este sentido, el diagnóstico elaborado por Martínez et ál. (2016), devela que la baja tasa de matrículas en educación básica secundaria, la deserción en cualquier momento del ciclo escolar, la baja calidad educativa, una alta extra-edad asociada a bajos niveles educativos y el reducido acceso a la educación superior, son las problemáticas más críticas en los entornos rurales.

Diversos informes, entre ellos el de la Misión para la Transformación del Campo (2015), ha reconocido la deuda histórica que se tiene con el campo colombiano, incluyendo la

educación rural. Aunque se ha logrado un crecimiento en la cobertura posterior al año 2000, la atención y formación del niño y del joven campesino sigue siendo el desafío político y social de la Nación.

La problemática de cobertura y calidad se ha tratado de resolver a través de diversos modelos flexibles a partir de la segunda mitad del siglo XX, orientados en función de las políticas instauradas por organismos internacionales para acabar el analfabetismo e insertar a la población en el proceso modernizador. Entre 1950 y 1960 surge la iniciativa de las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza. Esta experiencia tuvo como fin la alfabetización y el desarrollo de una educación básica para la población campesina; según Vaca (2011), citado por Soto y Molina, a través de esta experiencia se buscó “motivar a los campesinos, crear al hombre capacitado, solidario, actor del desarrollo, con un humanismo auténtico, e integrar los grupos que forman la sociedad” (2017, p. 278).

El impulso desde los años 70 por la universalización de la educación primaria en la zona rural tuvo un auge con el modelo flexible de la Escuela Nueva brindando un rol fundamental a la participación de la comunidad y las familias como agentes esenciales para profundizar el conocimiento de la cultura propia de cada contexto (Soto y Molina, 2017, p. 278). Este modelo que a la fecha ha sido el de mayor impacto en el contexto rural colombiano, fue seguido en la misma década por la creación de las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) orientadas al desarrollo integral de la población campesina mediante el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de los territorios.

Así mismo, para dar respuesta a las exigencias de los organismos internacionales que privilegiaban una educación de carácter instrumental para la economía y la producción, aparecen los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) en 1966, dando paso a la educación

media vocacional, que condujo a los títulos de Bachiller Técnico Agrícola (Triana, 2010, p. 218). Este modelo educativo fue precedido por la creación de las Escuelas Normales Rurales para mujeres en 1934, la fundación de las Escuelas Vocacionales Agrícolas y las Normales Agrícolas en 1941. De acuerdo con Sáenz et ál. (1997) citado por Triana, la política educativa planteada desde los gobiernos liberales entre 1935 y 1946 estuvo orientada a la población rural marginada, teniendo “unos fines económicos, culturales y sociales que apuntaban a remover los obstáculos existentes para integrar la masa campesina a la vida moderna” (2010, p. 203).

Hacia finales del siglo XX el Estado y organizaciones del sector privado formularon propuestas pedagógicas y modelos educativos encaminados a ofrecer otras alternativas de educación para los campesinos, algunas de las cuales fueron tenidas en cuenta por el Plan de Educación Rural (PER) en su primera fase desarrollada entre 2001 y 2006. La segunda fase del PER, implementada del 2008 al 2015 ha dado continuidad a varios modelos y propuestas pedagógicas tales como Postprimaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT, Aceleración del Aprendizaje, Telesecundaria, entre otros. De igual manera, tal como afirman Soto y Molina, el PER planteó como estrategia pedagógica para la ruralidad la implementación de los Proyectos Pedagógicos Productivos. Estos proyectos buscan

facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales, sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción con enfoque ambiental, buscando no solo mejorar los aprendizajes sino crear un vínculo del sistema educativo y el sistema productivo nacional, fomentando de esta manera la cultura del emprendimiento en el campo (MEN, 2013 p. 2). (2017, p. 279)

Según Serna et ál. (2017) estos modelos educativos flexibles en la educación rural fueron pensados en función del desarrollo territorial. No obstante, tal y como lo constata Triana, esto no ha sido suficiente y se sigue evidenciando el “fracaso de la política educativa rural

expuesta por los diferentes gobiernos” (2010, p. 201). Así, la preocupación del Estado por dar cumplimiento a los estándares dictados por organismos internacionales para la educación rural y agropecuaria deja entrever el trasfondo desarrollista convirtiéndola en un dispositivo de progreso para el campo, desconociendo el papel fundamental que juegan la cultura propia y las prácticas campesinas de vida y organización.

Rivera (2015) afirma que el bienestar y calidad de vida planteada en la Ley General de Educación (1994) se relacionan con el mejoramiento de la capacidad productiva antes que con el fortalecimiento de los valores culturales y democráticos de las comunidades. En consecuencia, Tonucci (1996), citado por Rivera (2015), indica que la educación rural prepara a los estudiantes para ser agentes productivos más que para ser sujetos participativos y solidarios en la construcción de bienes sociales de disfrute colectivo.

De otro modo, Arias (2017) expone que, la forma de consumo de tecnología alejada de las prácticas sociales de los habitantes rurales invisibiliza los saberes propios de los pobladores campesinos. Así, la vida diaria y real del campesinado desaparece cuando asiste a la escuela, pues se olvidan las tradiciones y las prácticas del campo, conduciendo a una idea de felicidad basada en la adquisición de objetos y en el mercado de productos llamados desarrollo. En consecuencia, para Arias (2017) la educación rural promueve en los campesinos una forma de pensar consumista, que olvida a la familia, las tradiciones, las maneras de intercambio y la solidaridad. El sentir del lugar y del territorio desaparece, como todas las interacciones que allí transcurren. Los saberes de la cultura campesina se ven desligados y se forma desde una lógica desarrollista traída del modelo tecnocrático y urbano.

La educación rural se convierte así en una extensión de los procesos educativos urbanos que no responde a las necesidades de la comunidad, que prepara para expulsar del

campo a los jóvenes en búsqueda de oportunidades laborales y calidad de vida. Este fenómeno, tal como afirma Osorio (2000) des-territorializa a las nuevas generaciones, alterando las representaciones sobre la identidad cultural y condena al campo al envejecimiento poblacional y a la hibridación de la cultura campesina.

Si la educación rural y media técnica agropecuaria enfrentan estos desafíos, las búsquedas de nuevos horizontes no pueden darse en el marco de un enfoque uniforme de la ruralidad. Al respecto, no es posible hablar de una ruralidad, sino del entramado de nuevas ruralidades emergentes en el contexto colombiano, reflejadas en la amplia y variada geografía del país, la crisis del agro, la violencia armada y los desplazamientos forzados (Osorio, 2000), el surgimiento de nuevas relaciones entre lo rural y lo urbano (Lozano, 2017, p. 133), y las características de las comunidades y las culturas propias.

De esta forma, la educación rural y la educación media técnica agropecuaria experimentan no solo el desafío de la cobertura y la calidad como se plantea en las políticas educativas, sino la pertinencia de una formación pensada más allá del desarrollo, desde el contexto y para las realidades propias de cada región y de las comunidades campesinas. Estas constataciones están profundamente ligadas a la presencia del conflicto armado que ha influido fuertemente sobre la escuela rural, a través de diversas dinámicas que han agudizado las brechas de inequidad social.

Educación rural, conflicto armado y violencia ambiental

Mención especial merece el análisis del conflicto armado recurrente en la ruralidad y su incidencia en la configuración de la escuela rural y sus procesos educativos. Una breve caracterización del conflicto armado puede expresarse en asesinatos colectivos, secuestros,

desapariciones forzadas, ataques contra los bienes civiles, atentados terroristas, actos de tortura y sevicia, desplazamientos forzados masivos, uso desmedido de la fuerza, presencia de minas antipersona, violaciones y reclutamiento de menores. Son evidentes otros factores que están presentes en los procesos de violencia en Colombia más allá de la persistencia del problema agrario, tales como “la irrupción y propagación del narcotráfico; las limitaciones y posibilidades de la participación política; las influencias y presiones del contexto internacional; y la fragmentación institucional y territorial del Estado” (Bautista et ál., 2019, p. 42).

Si bien, la firma del Acuerdo de Paz entre las FARC-EP y el Gobierno en el año 2016 ha dado inicio a un proceso de posconflicto como una oportunidad para cambiar el escenario sociopolítico y comenzar el tránsito hacia una paz duradera y estable (Ruiz et ál., 2015), el conflicto no ha desaparecido ni se ha reducido, sino que se ha transformado y resurgido a través de nuevas modalidades (Trejos et ál., 2020). El recrudecimiento de la violencia y el conflicto armado por el control territorial y las rutas de narcotráfico por parte de disidencias de las FARC-EP, otros grupos guerrilleros, paramilitares y bandas criminales y, de otro lado, las masacres a jóvenes, el asesinato de líderes sociales, el desplazamiento forzoso y, en consecuencia, los pocos avances en la implementación de lo pactado en el Acuerdo de La Habana, perpetúan las condiciones de pobreza y marginación, de las cuales la escuela rural no es ajena.

Esta situación es crítica si se reconoce que casi un 60% de los municipios de Colombia son rurales y rurales dispersos, en los que reside un 30% de la población (González, 2016), lo cual denota la relevancia que tiene la vida rural. Según Bautista et ál. (2019), es evidente cómo las dinámicas del conflicto armado, establecidas por más de 50 años, han configurado la ruralidad y la educación en tales contextos. El conflicto nacido por la disputa del territorio, dado que la tenencia inequitativa de la tierra conlleva a ampliar las brechas de pobreza, ha sido

heterogéneo por las modalidades, las prácticas de los diversos actores y por el nivel de afectación.

La educación rural se ha visto profundamente afectada por el conflicto, ha estado bajo el fuego (González, 2016), a partir de los ataques en diversas regiones y el uso de las instalaciones escolares como campamentos temporales; la escuela fue un escenario clave de propaganda y reclutamiento, donde los niños a su vez eran usados como informantes para realizar trabajos de inteligencia; el establecimiento de unidades militares cerca de la escuela colocó en alto riesgo la vida de los niños y jóvenes en caso de generarse enfrentamientos armados. El silenciamiento a las voces de los educadores que se mostraban críticos frente a la realidad, las amenazas y el desplazamiento generó zozobra para la labor docente en el ámbito rural (Bautista et ál., 2019).

Como consecuencia de la permanencia del conflicto armado y de la precariedad de los procesos educativos en el campo, se percibe que la educación en escenarios rurales, además de no dar respuesta a las necesidades formativas del sector y profundizar las brechas educativas entre el campo y la ciudad, no garantiza en niños, niñas y jóvenes “habilidades socioemocionales como conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, capacidad de establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes y toma de decisiones responsables, que se requieren para no reproducir sus contextos de violencia y conflicto” (Bautista et ál., 2019, p. 54).

Sumada a esta realidad del conflicto armado que afecta el campo y la escuela rural, también se encuentran violencias ambientales. El modelo de desarrollo bajo la perspectiva de los extractivismos y la explotación de los recursos naturales en medio del conflicto armado no solo afecta a las comunidades, también causa daños irreparables a la naturaleza y a las

relaciones que tanto comunidades como pobladores entretejen con sus territorios (Ulloa et ál., 2016, p. 24).

Recursos como el suelo y el agua son concebidos como factores productivos, de manera que son explotados de forma desmedida a costa del crecimiento económico. El conflicto armado ha violentado la fauna doméstica y silvestre que es presa de minas antipersona o utilizada para portar artefactos explosivos (Correa, 2015, p, 138). Así mismo, a través de la minería ilegal se acaba con minerales y se contaminan las fuentes hídricas, se enferma y mata a los humanos. Según Shiva, citado por Casals (2020), el asesinato del ser humano por la vía de la destrucción de la naturaleza es una forma invisible de violencia y el mayor obstáculo para lograr la justicia y la paz.

Así, la violencia ambiental ratifica que “en Colombia, como en varios otros países de la subregión andina, el triángulo político-económico-ambiental del nuevo patrón de causalidad del conflicto ambiental funciona perfectamente, pero subordina claramente el factor ambiental a los dos otros” (Lavaux, 2004, p. 27).

Son muchas las voces de resistencia que se han elevado desde los movimientos sociales a lo largo de estos años en Latinoamérica, defendiendo la tierra y el medioambiente. Las comunidades afrodescendientes, los pueblos indígenas, las comunidades campesinas, algunos círculos académicos y las protestas sociales de diversos sectores han sido los protagonistas de la resistencia, pues rechazan las políticas neoliberales y exigen un cambio de las decisiones que van en detrimento de los pueblos y sus territorios, abogando por reformas estructurales. Algunos ejemplos representativos de este proceso han sido la emergencia del Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil, la creación del Ejército Zapatista de Liberación

Nacional (EZLN) en Chiapas (México), la fundación de la Vía Campesina y el proceso de las Comunidades Negras del Pacífico Sur colombiano.

Estos movimientos sociales han recibido una fuerte represión que incluyen amenazas, estigmatizaciones, violencia física y en muchos casos el asesinato. De acuerdo con el Informe de Naciones Unidas, citado por Echart y Villareal, de cada cuatro asesinatos de defensores de derechos humanos tres suceden en las Américas, “de los cuales el 41% eran contrarios a proyectos extractivistas o defendían el derecho a la tierra y a los recursos naturales de los pueblos indígenas” (2019, p. 141).

En el caso de Colombia, al 14 de enero de 2020, el *Informe de Homicidios contra líderes sociales y defensores de derechos humanos 2016-2019*, afirma que se han presentado 366 homicidios, focalizados en algunas regiones del país (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales, 2020). Según el Informe de 2019 de la ONG británica Global Witness, Colombia ocupa el primer lugar a nivel mundial en número de homicidios contra defensores de la tierra, pues establece que, de los 212 casos presentados, 64 se han dado en el país en el último año. Tal como afirman Echart y Villareal,

la represión, la violencia y el silenciamiento de voces críticas al extractivismo es una constante en la región, pero su importancia crece en la medida en que se expande la frontera extractiva y aumenta, por un lado, la demanda global de productos primarios, y por otro, las acciones de actores privados o alianzas entre estados y empresas multinacionales. (2019, p. 142)

La expansión de la frontera extractiva y sus consecuencias para el medio natural, para la salud y la conservación de la identidad cultural de los pueblos y sus territorios, son argumentos de resistencia histórica que adquieren también “reivindicaciones étnicas, y de derecho a existir

más allá de la homogeneidad proclamada por la mayoría de los estados de la región” (Echart y Villareal, 2019, pp.154-155). Este panorama representa para el Acuerdo de La Habana un desafío por la resistencia, por cuanto las acciones posibles exigen no solo la implementación de lo pactado, sino la construcción de un nuevo escenario caracterizado por la defensa de la vida y la apertura a nuevos modos de construir lo rural y las relaciones con la naturaleza.

Otros factores asociados a las problemáticas anteriores están dados por los tratados de libre comercio que atentan contra la productividad y sostenibilidad de los campesinos, el monopolio de las semillas por parte de grandes multinacionales, la falta de acceso digno a los servicios públicos, la ausencia de una política de empleo y de pensiones para los campesinos. Estos aspectos contribuyen a agudizar las heridas sociales, económicas y ambientales, que permanecen y se afianzan en el contexto rural, configurando así un marco de injusticia social que condena al campo y sus habitantes a la pobreza en sus múltiples dimensiones, incluida la educativa.

Estos conflictos socioambientales, asociados al conflicto armado y las actividades extractivistas, han generado procesos de apropiación, acaparamiento y despojo de los territorios en detrimento de sus comunidades. La apuesta del Acuerdo de La Habana por caminar hacia la paz, en asocio con la resiliencia natural es insuficiente en la tarea de restaurar el ambiente y los ecosistemas (Correa, 2015, p. 140). Así, esta situación interpela a la escuela como agente transformador capaz de insertarse en la tensión entre posacuerdo y posconflicto, so pena de fracasar en la construcción de la paz. Del reconocimiento de los vínculos entre sociedad, política y naturaleza depende la sostenibilidad de la paz en los territorios (Ulloa et ál., 2016).

La educación en la Reforma Rural Integral (RRI)

La firma del Acuerdo de La Habana, en cuanto establece la terminación de la confrontación armada y la construcción de la paz, se ha convertido en un hito histórico para pensar la educación rural y la media técnica agropecuaria como actores que contribuyen a la transformación estructural del campo. No obstante, se afrontan dificultades para su implementación. El punto número uno denominado “Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral” (RRI), establece como uno de los principios fundamentales la creación de condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural. Este principio se refiere a

la erradicación de la pobreza y la satisfacción plena de las necesidades de la ciudadanía de las zonas rurales, de manera que se logre en el menor plazo posible que los campesinos, las campesinas y las comunidades, incluidas las afrodescendientes e indígenas, ejerzan plenamente sus derechos y se alcance la convergencia entre la calidad de vida urbana y la calidad de vida rural, respetando el enfoque territorial, el enfoque de género y la diversidad étnica y cultural de las comunidades. (2016, p. 12)

La RRI que incluye otros principios como integralidad, participación, igualdad y enfoque de género, desarrollo integral del campo, restablecimiento de derechos, entre otros, abre el horizonte para comprender la transformación del campo por la vía de un nuevo paradigma que se inspira en nuevos modos de entender la vida de las comunidades campesinas. De este modo,

el Acuerdo final parte de un paradigma de desarrollo basado en el concepto de buen vivir, próximo a los paradigmas posdesarrollistas (Braña, Domínguez y León, 2016) el cual, a pesar de reconocer el carácter mercantil de las relaciones dentro del campo colombiano, se remite a la función social y ecológica de la propiedad, que plantea límites a la misma (sea nacional o extranjera) y que apuesta por una economía de mercado regulada y

basada, en muchos aspectos, en economías cooperativas donde el asignador de bienes y servicios no corresponde enteramente al mercado. (Sánchez, 2018, p. 384)

Aunque en la RRI se reconoce un valor a la economía de mercado, el enfoque territorial planteado, el cierre de la frontera agrícola, la protección de zonas de reserva, la asociatividad, el relacionamiento equitativo entre campo y ciudad, la protección de la riqueza pluriétnica y cultural, y la generación de una economía campesina, familiar y comunitaria son elementos que dan el paso para pensar el campo y la educación desde las alternativas al desarrollo.

El planteamiento de la educación rural, como un punto clave de los Planes Nacionales para la Reforma Rural Integral, se presenta como una tarea ineludible a fin de

brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, así como promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural. (RRI - numeral 1.3.2.2., 2016, p. 26)

Además de la implementación de modelos flexibles de educación de acuerdo con las necesidades de las comunidades, el Plan exigido por la Reforma contempla entre otros criterios “la incorporación de la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once)” así como también “el fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.” (RRI - numeral 1.3.2.2. 2016, p. 27).

La importancia dada a la educación rural en el marco de la RRI, con el enfoque del buen vivir y la necesidad de implementar la formación técnica agropecuaria en la educación media,

asignan a la escuela un rol relevante para agenciar procesos de formación en y desde el campo para la superación de los conflictos socioambientales y la construcción de la paz. No obstante, aunque hay avances en torno a aspectos como la actualización del sistema catastral y la formulación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), no hay una implementación integral de la reforma, limitando así el cierre de brechas entre lo rural y lo urbano. Al respecto, son escasos los avances en los compromisos con el acceso a la tierra y con la formulación de los Planes Nacionales (KROC, 2020, p. 45), entre los cuales está el Plan Especial de Educación Rural, lo cual evidencia las dificultades de una renovación escolar en el ámbito rural que permita la transformación de las comunidades y la generación de alternativas para la preservación del medioambiente y la naturaleza.

Pensando las alternativas al desarrollo

A finales del siglo XX y en los albores del XXI, emerge desde Latinoamérica un fuerte cuestionamiento del modelo de desarrollo que ha estado sustentado sobre la base del crecimiento económico y el progreso, implementado en políticas y planes que regulan la vida, la sociedad y las instituciones. Se trata, tal como afirma Gudynas y Acosta, de “una reconstrucción y crítica de la base conceptual, las prácticas, las instituciones y los discursos del desarrollo” (2011, pp. 74-75) que siguen sosteniendo la ideología del progreso sobre la base del mercado y la formación para la reproducción de esta lógica productivista. En este sentido, el desarrollo es una continuación del modelo universalizante de la modernidad que se plasmó en América Latina a través de la colonialidad del saber y del poder, tal como evidencian los estudios de Modernidad/Colonialidad.

Es así como las alternativas al desarrollo han nacido como propuestas que van más allá del propio desarrollo y buscan “abandonar las racionalidades, especialmente economicistas e

instrumentalistas, efectistas y eficaces, que rigieron el desarrollo... se trata de pensar y conocer de manera diferente” (Eschenhagen y Maldonado, 2018, p. 5). De esta manera, las alternativas al desarrollo se orientan a “pensar desde otras racionalidades, desde otras formas de concebir y crear conocimiento que necesariamente llevarán a diferentes formas de habitar” (pp. 5-6).

Si bien se ha pensado reorientar o mejorar el desarrollo desde vertientes alternativas como el desarrollo a escala humana, sostenible, sustentable, endógeno, estos intentos siguen justificando el crecimiento económico bajo la explotación de los recursos naturales. Incluso, tal como afirma Gudynas “la idea de desarrollo humano, que en un momento inicial estaba cargada de cuestionamientos contra las visiones centradas en el crecimiento económico... terminó absorbida y acoplada a éste gracias a los informes anuales en esa materia del PNUD” (2014, p. 79).

El surgimiento del desarrollo sostenible en la década de los 80, previo análisis de *Los límites del crecimiento* (Meadows, 1972), planteó una estrategia global de desarrollo amigable con el medio ambiente, que ha orientado políticas en diversos contextos, pero que ha mantenido la carrera del progreso económico por la vía de la apropiación de la naturaleza y la destrucción de los ecosistemas, lo que hace inviable seguir pensando el desarrollo como la promesa del bienestar.

Gustavo Esteva (2016), Arturo Escobar (2017), Aníbal Quijano (2014), Boaventura de Sousa (2018), Eduardo Gudynas (2011), Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado (2017), entre otros autores, han develado las contradicciones del modelo desarrollista convencional y abogan por alternativas al mismo en cuanto a una nueva forma de entender la vida de los pueblos. Estos autores elevan diversas críticas al modelo economicista dado que

invisibiliza los saberes de los pueblos, establece un modelo homogenizante de la cultura, justifica el dualismo entre sociedad y naturaleza, y amplía las brechas de inequidad social.

La búsqueda de nuevos rumbos distintos al desarrollo o a los desarrollos alternativos, pone de relieve ante todo una crisis civilizatoria que “se manifiesta en las relaciones humanas, en la violencia social y en la degradación ecológica del mundo que habitamos” (Eschenhagen y Maldonado, 2017, p. 16). La crisis civilizatoria, planteada por Leff es fruto “de un mundo gobernado por la racionalidad tecno-científica de la modernidad” (Eschenhagen y Maldonado, 2017, p. 17) que pone en crisis los modos de habitar el mundo y por ende las condiciones de la vida en el planeta.

Esta crisis genera a su vez un problema epistémico y político que según De Sousa Santos (2009), citado por Machado (Eschenhagen y Maldonado, 2017, p. 43) evidencia una ceguera epistémica sobre la vida misma. La tecnociencia, pensada para la transformación del mundo, desecha por un lado como no científica toda cuestión relativa a la vida y por otro lado “continúa avanzando arrolladoramente sobre el mundo de la vida, interviniendo, manipulando y transmutando impune e irreflexivamente las condiciones materiales, biológicas, geológicas de la vida” (Eschenhagen y Maldonado, 2017, p. 43). Esta crisis, generada por la lógica del mercado, ha llevado a extremos desenfrenados la carrera por la explotación de los recursos, alejándose del cuidado de la naturaleza; así el mercado, en función del progreso y la superación de las necesidades se impone sobre la naturaleza generando una forma de no vida. De este modo, la ciencia al servicio del capital justifica y legaliza el extractivismo bajo lógicas económicas que destruyen la vida natural y agudizan la apropiación del ambiente natural.

El desarrollo, bajo el enfoque de la internacionalización del mercado y la globalización ha desplegado la creación de nuevos artefactos tecnológicos, las comunicaciones inmediatas, los

avances científicos y la diversidad de productos para el consumo, entre otros. Sin embargo, este despliegue tecnológico se ha convertido en un dispositivo de dominación. Según Vieira Pinto, citado por Kleba, la tecnología o conjunto de técnicas de que dispone toda sociedad a lo largo de su historia implica en sí “a ideologização da técnica”¹ (2008, p. 219), por cuanto se convierte en una forma de dominación de los países desarrollados sobre la periferia. En esta perspectiva Rozo afirma:

o consumismo consegue criar, também, um desejo que coloniza o futuro (em palavras de Vieira Pinto), instalando uma corrida pelo estar que carrega a negação do ser, na relação com as tecnologias estrangeiras e sua inserção nas culturas, provocando a condição de um “estar técnico” que desconhece a possibilidade do ser técnico mestiço – isto é, baseado no pensar técnico arraigado ao solo, à cultura – em conexão com objetos técnicos, aparelhos, mecanismos e sistemas que não lhe significam como tecnologia, senão na condição de objetos que representam desenvolvimento². (2015, p. 97)

Este pensamiento de dominación se comprende también como parte de la colonialidad presente en Latinoamérica, la cual ha estado fundamentada desde un radical dualismo cartesiano, que separa la razón y la naturaleza. De allí, que la explotación de la naturaleza conlleva “una ética productivista engendrada junto con la revolución industrial” (Quijano, 2014 p. 855). Este modo característico de la colonialidad y la modernidad de carácter eurocéntrica necesita ser pensada desde procesos decoloniales que permitan nuevos modos de existir en relación con la naturaleza.

¹ Una ideologización de la técnica (Traducción propia).

² El consumismo consigue crear, también, un deseo que coloniza el futuro (en palabras de Vieira Pinto), instalando una carrera por el ESTAR que transporta la negación del SER, en la relación con las tecnologías extranjeras y su inserción en las culturas, provocando la condición de un “estar técnico” que desconoce, niega, la posibilidad del ser técnico mestizo – es decir, basado, en el pensar técnico arraigado al suelo, a la cultura – en conexión con objetos técnicos, aparatos, mecanismos y sistemas que no le significan como tecnología, sino en la condición de objetos que representan desarrollo (Traducción propia).

Este proceso decolonizador se ha afianzado desde la lectura del posdesarrollo. Esteva y Escobar plantean vivir más allá del desarrollo, dado que este ha sido “una envoltura engañosa de la explotación capitalista” (2017, p. 34), una devastación social y ecológica provocada por la modernidad. Siguiendo a Escobar es preciso abogar por alternativas que den el paso hacia el pluriverso, en cuanto otros mundos posibles. En este orden, es necesario avanzar en el discurso de transiciones, donde el reconocimiento de los derechos de lo humano exige asumir también los derechos de lo no humano en una relación ontológica necesaria.

Gudynas y Acosta (2011), establecen el Buen Vivir como el camino alternativo a los conceptos convencionales de desarrollo, a partir de la cosmovisión de los pueblos indígenas que reclaman otro tipo de relacionalidad con la naturaleza. Este concepto, va más allá de modelo simplista occidental de bienestar y crecimiento económico. El *suma qamaña* y el *sumak kawsay*, son dos expresiones en lengua aymara y quechua respectivamente, que subrayan la dimensión de la plenitud de vida, la austeridad y el rechazo de “vivir mejor” a costa de otros, la construcción de una sociedad con distintos mercados en vez de una sociedad mercantilizada, y la recuperación de los aspectos afectivos y espirituales trascendiendo los límites del consumo material, entre otros.

Por su parte, Latouche, propone la teoría del decrecimiento en clave de la descolonización del imaginario impuesto por el discurso desarrollista y del crecimiento, para “construir un futuro sustentable que permita a la humanidad sobrevivir a las catástrofes que nos amenazan” (2019, p. 48), que en la actualidad están vigentes, y afectan a toda la humanidad y a la naturaleza. Latouche se refiere así a las crisis ocasionadas por el cambio climático, la extinción de las especies, pérdida de la biodiversidad y el fin del petróleo. Estos planteamientos son una invitación a cuestionar lo que él define como palabras tóxicas: desarrollo, progreso,

crecimiento; de modo que es necesario preguntarse por cuál desarrollo o desarrollo de qué, de quiénes, entre otros. También, desde el movimiento de la desaceleración económica, nos convoca a reducir el consumo, a salir de la tóxica dependencia, a compartir cualquier recurso de manera equitativa. Se trata por tanto de “una limpieza de vida y de un aseo mental, sin embargo, aunque la dimensión ética es muy importante, el decrecimiento también es un proyecto político de transformación de la sociedad” (2019, p. 53).

De esta manera, las alternativas al desarrollo no buscan simplemente corregir los errores o hacer ver los límites del desarrollo sino cuestionar sus raíces eurocéntricas, coloniales y patriarcales, que invisibilizan las diferencias y niegan otras concepciones de bienestar, para hacer real otros mundos posibles. Esta mirada sobre las alternativas al desarrollo encuentra en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en el posestructuralismo de Foucault, en la teología de la liberación, en los planteamientos de los movimientos decoloniales, en la lucha de los pueblos indígenas y de otros movimientos sociales, unos antecedentes críticos que cuestionan el papel homogenizador del desarrollo y sus prácticas instaladas en Latinoamérica.

En esta perspectiva, Gudynas (2014) pone el acento en el papel de los movimientos sociales de América Latina que ha reivindicado la soberanía de los pueblos y la integración solidaria entre los mismos como resistencia para hacer posible un continente distinto. Al respecto, Gudynas afirma que estos movimientos “rechazaron las políticas neoliberales de la mercantilización de cada vez más dimensiones de la vida, que precarizó la vida de millones de personas” (2014, p. 9). En esta misma línea, los movimientos sociales insisten en reconocer la realidad intercultural y plurinacional de nuestro continente y por ende la necesidad de crear otras relaciones con la naturaleza para asegurar el futuro de los pueblos.

La perspectiva desarrollista que se presenta en Latinoamérica ha justificado el extractivismo como estrategia para la reducción de la pobreza, dejando de lado las consecuencias ambientales. Según Gudynas “se insiste en que es necesario aprovechar el alto precio de las materias primas y la demanda internacional para seguir profundizando, por ejemplo, la minería o la explotación petrolera, más allá de los impactos ambientales que puedan generar” (2014, p. 26). El desarrollo encarna así una lógica perversa por cuanto considera necesario el uso y la apropiación de los recursos naturales bajo pretexto de equidad social.

En el caso colombiano y de modo específico en la región de la Orinoquía se presentan algunas dinámicas extractivas que agudizan el problema social y de modo específico la agricultura familiar. Según Cano,

existen presiones y amenazas generadas sobre el agricultor familiar como son: la agricultura a gran escala, los cultivos ilícitos, las acciones de la industria de los hidrocarburos, la minería, la desigual tenencia de la tierra, los usos inadecuados de la producción agropecuaria, entre otros, como ocurre en la subregión Ariari-Duda-Guayabero (Meta). (2017, p. 11)

La implementación de un desarrollo agropecuario por vía de la ampliación de las tierras para la agroindustria insiste en el carácter extractivo de la región, amenazando la preservación de los ecosistemas y desestimulando la agricultura campesina como alternativa de soberanía alimentaria para la misma población.

En esta misma línea, la investigación realizada por Giraldo en dos poblaciones del Meta, expresa que la región ha tenido un fuerte impacto ambiental, entre otros, por cuenta de la explotación petrolera iniciada en los años 80. Además, da cuenta de

la creciente agroindustria de palma de aceite, de cultivos para alimentación animal, y explotación de otros recursos naturales, y que, en el caso concreto de El Calvario y San Juanito, se ve reflejado en el control de sus fuentes hídricas por parte de la EAB ESP, lo que recientemente ha alentado una serie de críticas frente a este modelo extractivo y excluyente. (2016, p. 41)

De este modo, la presente investigación evidencia la tensión latente entre el desarrollo convencional que sigue alimentando el mercado neoliberal y las apuestas de alternativas a ese desarrollo que, a todas luces, beneficia a unos pocos y explota tanto a la humanidad como a la naturaleza. Las voces de resistencia de los movimientos sociales, indígenas, afros y campesinos, como también la reflexión académica sobre las alternativas al desarrollo acentúan el rechazo al modelo convencional desarrollista y alientan la búsqueda de otros caminos que hagan justicia al hombre y a la naturaleza por encima del mercado. Esta mirada desde las alternativas al desarrollo exige otros modos de relación con la tierra para salir de la carrera extractivista y depredadora de la naturaleza, de tal forma que se haga justicia a la vida de los pueblos y no a la acumulación del capital por parte de unos pocos.

Pensar la educación rural y técnica desde las alternativas al desarrollo

La educación colombiana ha estado ligada a patrones occidentales enfocados en la promoción del desarrollo, el crecimiento económico, el progreso, la generación de capital, la calidad, entre otros, dado que se ha considerado desde la política educativa neoliberal, de carácter nacional e internacional, como una palanca para el progreso y la modernización del país (Giraldo et ál., 2017). De manera particular, a partir del siglo XX, la educación rural buscó afianzar un modelo industrializador que favoreciera la formación técnica de la población. Así, en 1957 se creó el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA con el objetivo de brindar formación

específica para los puestos de trabajo (Turbay, 2006, p. 116), priorizando una formación competitiva para una economía de mercado. Según Triana, el impulso de la educación técnica agropecuaria dado en el siglo XX “no provenía del interés de una educación en función de la autorrealización y la autodeterminación de los sujetos campesinos. Es el inicio de una proyección educativa típicamente instrumental, orientada particularmente a formar para el trabajo y la producción” (2010, p. 209).

Este énfasis de la educación y de modo particular de la educación rural como garante del desarrollo, presentado también por autores como Parra et ál. (2015), Serna y Patiño (2018), Colina y Dudamel (2019), Pita y González (2016), Ramírez (2015), Lozano (2017), quienes caracterizan la educación como reproductora del modelo hegemónico desarrollista. Aunque estos y otros autores destacan críticas en torno a los impactos socioambientales del desarrollo, se continúa creyendo en la promesa del desarrollo como crecimiento económico movilizado por los procesos educativos. No obstante, Agudelo (2013), considera necesario descentrar a la educación de la lógica desarrollista y recomponer las relaciones de poder y los vínculos entre los seres humanos y la naturaleza, a fin de superar la instrumentalización de la escuela como promotora del capital financiero.

La visión desarrollista del campo y de las labores agrícolas, según Giraldo, ha acentuado el mercado a partir del consumo “de paquetes tecnológicos orientados hacia la exportación” (2018, p. 88) lo que, por ende, ha justificado “una educación que estimule una lógica empresarial y la adquisición de habilidades técnicas del agroextractivismo” (p. 88). De este modo, se ha instalado en los procesos educativos unos únicos modos de pensar el campo para una nueva agricultura que despoja a los pueblos de su propia cultura, los moldea “en forma de *homo economicus*” (p. 89) y reproduce “un discurso acoplado a las ontologías duales de la modernidad” (p. 91). Este modo de reproducción del sistema dominante que justifica el

desarrollo incrementa las relaciones de dependencia y disminuye la posibilidad para que los pequeños agricultores puedan emerger, en detrimento de la población y de los ecosistemas.

La emergencia del pensamiento crítico latinoamericano ha generado una manera distinta de comprender la realidad más allá del modelo homogenizador colonial y ha promovido formas no tradicionales de pensar la educación, siendo a su vez un antecedente significativo de las alternativas al desarrollo. La crítica de Orlando Fals Borda a la globalización, proponiendo una “glocalización, es decir, la acción local y regional y con pueblos de base de sus culturas” (Castillo, 2013, p. 132), y el paso a una educación emancipadora promovida por Freire en Brasil para superar los modos de dominación cultural, ideológica y política, han acentuado la necesidad de una educación comunitaria con conciencia crítica. El surgimiento de la educación popular, rescatando los saberes de las comunidades de base y la búsqueda de la transformación de sus realidades, ha puesto una mirada más allá de la educación formal y ha cuestionado su papel social. Estas reflexiones, tal como afirma Escobar (2014), estremecen el edificio epistémico y permiten el reconocimiento de los “conocimientos otros” de los mundos subalternos.

La apuesta por educaciones otras, rescata diversas experiencias latinoamericanas que ofrecen alternativas desde abajo para pensar la educación más allá de los criterios planteados por Occidente, para abrir nuevos horizontes que permitan otros modos posibles de existir y coexistir en la diversidad y en relación con la naturaleza. En este sentido, Cabrera et ál. (2016) citado por Giraldo et ál., explicita la urgencia de las educaciones otras para lograr

la autonomía comunitaria y la educación como alternativa a las ideas de progreso, desarrollo, crecimiento económico, generación de capital, calidad, entre otras formas de gobierno modernas mediante las cuales se ponen los sistemas educativos latinoamericanos al servicio del capital transnacional. (2017, p.64)

Estos otros modos de existir son necesarios dado que el resultado de la política desarrollista en los sistemas educativos latinoamericanos materializó prioritariamente “el aumento de cobertura educativa y el dotar a los ciudadanos de las herramientas básicas de acceso universal a los llamados códigos de la modernidad que los habilitaban para la participación en el mundo productivo” (Guido, 2011, p. 109). La educación orientada a partir de los años 90 se ha centrado en la búsqueda de objetivos medidos en términos de indicadores propios del sistema económico asimilados a la escuela; de este modo, tal como afirma Guido, si bien se ha buscado una atención educativa a la población vulnerable, esta ha sido en función de incluirlas al desarrollo “para que hagan parte del sistema productivo y lograr estándares educativos” (2011, p. 109).

El reconocimiento de la educación como mediación que afianza el modelo homogenizador, colonial, eurocéntrico de la modernidad, exige pensarla por fuera de este enfoque para articular desde las otras educaciones la posibilidad de comprender otros mundos posibles. Al respecto, Gudynas considera oportuno impulsar desde el buen vivir otros caminos “enmarcados en éticas plurales que incluyen las ricas y diversas valoraciones de las personas y los ambientes” (2015, p. 434). En este sentido la articulación entre educación y alternativas al desarrollo a partir de la comprensión del buen vivir entendido como concepto plural y multidimensional (Gudynas y Acosta, 2011), ofrece otros horizontes y rumbos significativos. Se trata de “una construcción colectiva de un nuevo desarrollo en busca de una nueva economía solidaria, (que) se relaciona con una vida armónica que busca condiciones materiales y espirituales para lograrlo” (Guido, 2011, p. 107) sin alterar la finalidad de la naturaleza. Las experiencias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador y el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP) en Colombia son dos ejemplos que fundamentan la educación en la filosofía del buen vivir y la integración biocultural.

Estas experiencias educativas en cuanto apuestas de alternativas al desarrollo evidencian caminos posibles para pensar la educación como proceso de resistencia que subvierte el orden de la lógica hegemónica desarrollista. Es de resaltar que dichas propuestas han surgido en el ámbito de colectivos sociales, como los movimientos indígenas que consideran el territorio y la relación con la naturaleza como elementos configuradores de su cultura.

El entorno regional del Ariari y la oportunidad de un estudio de caso en la IEA La Holanda

El Departamento del Meta, ubicado en el centro oriente del país, ha sido uno de los territorios fuertemente marcados por el impacto del conflicto armado entre los diversos actores legales e ilegales. Este aspecto contrasta con la riqueza de sus fuentes hídricas, la presencia de parques naturales como la Serranía de La Macarena, las reservas petroleras y la amplia zona de reserva natural y animal. Allí el desarrollo del conflicto armado ha estado asociado al control del territorio generando “una afectación a los derechos de la sociedad civil, en el marco de los enfrentamientos armados, el dominio, control social y económico, derivados de las acciones de unos y otros grupos” (Gobernación del Meta, 2016, p. 10).

La configuración del departamento del Meta está asociada a las diversas migraciones que se fueron dando especialmente en la segunda mitad del siglo XX, tanto por el desplazamiento de comunidades campesinas del Tolima y el Sumapaz, como también por las políticas gubernamentales para la ampliación rural de los territorios nacionales. Este último movimiento migratorio “se relacionó con la explotación de los recursos naturales, principalmente asociados a la minería, el petróleo y la ganadería” (Gobernación del Meta, 2016, p. 11).

Además, aunque el Informe *Meta: Análisis de la Conflictividad* determina que el departamento ha avanzado por la vía del crecimiento económico, este no se ha reflejado en un mejoramiento de la situación de las poblaciones en mayor estado de vulnerabilidad, lo que parecería ser una tendencia en el territorio. Los altos índices de pobreza en el departamento tienden a aumentar no solo por el modelo de desarrollo que está imperando y que beneficia de manera especial a los grandes empresarios, sino por la corrupción en las administraciones públicas. (2010, p. 66)

La región del Ariari, entre las otras 4 regiones que constituyen el departamento del Meta, ha sido epicentro de conflicto entre guerrillas, AUC y las Fuerzas Militares del Estado. Esta región está conformada por los municipios de El Castillo, El Dorado, Fuente de Oro, Granada, La Macarena, La Uribe, Lejanías, Cubarral (San Luis de Cubarral), Mesetas, Puerto Lleras, Puerto Rico, San Juan de Arama, Puerto Concordia y Vistahermosa. La amplia biodiversidad que se encuentra desde los ámbitos urbanos hasta las zonas montañosas y la misma Serranía de la Macarena, son un patrimonio que se ha visto fuertemente marcado por el conflicto armado, por el control del territorio, por la ampliación de la propuesta extractiva y la proliferación de los cultivos ilícitos. En la región se destaca la presencia de comunidades indígenas distribuidas de la siguiente manera: un asentamiento en La Macarena, cuatro resguardos y un asentamiento en Mapiripán, dos resguardos en Mesetas, dos resguardos y tres asentamientos en La Uribe y un cabildo en Granada (Vicepresidencia de la República, 2010, pp. 12-13)

Según el Informe del PNUD desde los años 50, la violencia fue una de las características entre todas las fracciones políticas por razones ideológicas y económicas-en especial en el Alto Ariari- lugar donde surgieron comunidades y élites políticas que fueron fundamentales en la configuración de la

subregión, en la formación del Estado local y en la historia del conflicto en la región. (2011, p. 8)

La presencia desde la década del 60 y 70 de la guerrilla de las FARC, la instalación del Secretariado de las FARC en el municipio de Uribe hacia 1982, la permanencia y dominio político en la Zona de Distención entre 1998 y 2002, están asociadas a un amplio número de hechos violentos y dolorosos en la historia de la zona. En 2012 se reportaron en esta región las principales violaciones a los derechos humanos con respecto al resto del departamento (FIP, USAID y OIM, 2013). El surgimiento de los grupos paramilitares y su transformación constante a lo largo de los años en bandas criminales ha afianzado la confrontación armada. Según la denuncia hecha en el marco del 2° Foro por los Derechos Humanos y la Paz en el Castillo (Meta), realizado el 5 de diciembre de 2016, las autodefensas continúan realizando campañas de terror en los municipios del Ariari a través de amenazas contra los mismos líderes sociales (Gobernación del Meta, 2016).

Con respecto a la situación concreta de Granada, capital económica y cultural de la región, se registraron para el año 2019, 21.993 personas víctimas del conflicto armado (Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023). Esta situación ha generado un alto impacto socioambiental debido a la ubicación de la población desplazada en zonas poco favorables del municipio, afectando su bienestar y ampliando las brechas de inequidad social (Gómez, 2017, p. 1).

De acuerdo con la caracterización agropecuaria de la región, el impulso dado por el departamento a la educación media técnica agropecuaria, el contexto rural de Granada donde se encuentra ubicada la IEA La Holanda, administrada por la Sociedad Salesiana, se considera pertinente escoger esta institución para abordar esta investigación como un estudio de caso.

La Institución Educativa Agrícola La Holanda se enfrenta hoy, después de 50 años de su fundación, a continuar respondiendo de manera adecuada a las necesidades de la población. Su ubicación en la región, su orientación hacia la formación para el campo, el servicio de la Casa Escolar (Internado) y la atención de estudiantes que han llegado a Granada como víctimas del conflicto armado, exige pensar el papel que, como actor social, juega la Institución frente a los retos que impone el posconflicto en la región.

El reconocimiento de la poca pertinencia en general de la educación rural, el énfasis desarrollista desde el cual se concibe la educación técnica, las grandes problemáticas socioambientales asociadas al conflicto armado en el país (que en gran parte han afectado la escuela), el punto uno del Acuerdo de La Habana sobre la RRI para la transformación del campo (implementada de manera parcial), las luchas de los pueblos indígenas por el territorio dentro de una concepción de relación vital con la Tierra, así como la crítica del posdesarrollo y los enfoques de las alternativas al desarrollo ofrecen un escenario oportuno para situar esta investigación en el contexto específico de la IEA La Holanda, en Granada, Meta.

La contextualización precedente permite articular una problemática concreta en torno a los procesos educativos en relación con la naturaleza. Si bien toda institución educativa orienta procesos ambientales asociados a la biología y las ciencias naturales desde el currículo, la formación media técnica agropecuaria agencia también una comprensión, unos conocimientos y unas prácticas en torno a la relación con la naturaleza, en virtud de su proyección a los contextos rurales. Desde aquí se abre el horizonte para rastrear los vínculos que establece el enfoque de la media técnica agropecuaria de la IEA La Holanda con las alternativas al desarrollo en relación con la naturaleza, en marco amplio del posacuerdo y del posconflicto que se “adelanta” en Colombia.

Desde esta perspectiva, esta investigación indaga ¿qué tipo de vínculos se establecen entre la educación media técnica agropecuaria de la IEA La Holanda y las alternativas al desarrollo, con respecto a la relación con la naturaleza, en el marco del posconflicto?

OBJETIVOS

Objetivo General

Explicitar los vínculos entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo con respecto a la relación con la naturaleza, en la IEA La Holanda, en el marco del posconflicto.

Objetivos Específicos

- Analizar el enfoque de la educación media técnica agropecuaria de la IEA La Holanda, a partir de las especialidades de Producción Agropecuaria, Conservación de Recursos Naturales y Agroindustria Alimentaria.
- Reconocer la relación de la propuesta de formación técnica agropecuaria de la IEA La Holanda y el contexto de posconflicto en la región del Ariari-Meta.
- Identificar discursos y prácticas al interior de la propuesta educativa de la IEA La Holanda que agencien perspectivas de alternativas al desarrollo con respecto a la relación con la naturaleza.

ANTECEDENTES

Antecedentes normativos

Con la creación de los Institutos Técnicos Agrícolas mediante Decreto 603 de 1966 surge la educación media técnica agropecuaria para responder al proceso de modernización e industrialización del país en el sector agrario, caracterizado por la poca productividad y por la necesidad de una formación del campesinado. Más adelante, en el marco de la descentralización en Colombia, la Constitución Política de 1991 concibe a la educación como un derecho y servicio público con función social, que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Artículo 67).

A partir de la Ley 115 de 1994, se consagra la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Con respecto al carácter técnico de la educación media, el artículo 32 declara que su objetivo es preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en los sectores relacionados con la producción y los servicios, de acuerdo con los requerimientos de los sectores económicos y las necesidades regionales; así como para la continuación hacia la educación superior.

Sumado a ello, para la implementación de la media técnica, las instituciones deben incorporar en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que los estudiantes estén en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. Ello implica que las instituciones cuenten con infraestructura adecuada, docentes especializados y con mecanismos de articulación con instituciones de capacitación laboral o del sector productivo como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), u otros aspectos sobre los

cuales se presentan grandes limitaciones, dado que para garantizar el cumplimiento de estas disposiciones se requiere la asignación presupuestal suficiente y oportuna, además de claridad en los lineamientos de política por parte del gobierno nacional. Al respecto, es preciso tener en cuenta que la Ley 119 de 1994 determina como una de las funciones del SENA, “asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el diseño de los programas de educación media técnica, para articularlos con la formación profesional integral” (Congreso de la República, 1994, Artículo 4, Numeral 13).

De otro lado, el artículo 22 de la Constitución Política señala que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Así, mediante el Acuerdo 1 del 24 de noviembre de 2016, el Gobierno Nacional suscribió con las FARC-EP el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, incluyendo la Reforma Rural Integral (RRI), con el propósito de contribuir a la transformación estructural del campo, cerrando las brechas entre el campo y la ciudad y creando condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural. Entre los aspectos pactados son de especial interés para esta investigación, los relacionados con la educación rural, la educación media técnica agropecuaria, la implementación de sistemas y modelos educativos orientados al fortalecimiento del capital humano y social de la Agricultura Campesina Familiar y Comunitaria (ACFC) a través de modelos educativos flexibles.

A su vez, la RRI contempla programas orientados al cierre de la frontera agrícola y protección de zonas de reserva y los relacionados con la innovación, ciencia y tecnología en áreas como la agroecología, biotecnología y suelos, entre otros. Desde la Ley 1876 de 2017 se promueve a los colegios agropecuarios de media técnica como actores del Subsistema Nacional de Formación y Capacitación para la Innovación Agropecuaria, el cual “vela por la calidad y pertinencia de los programas de formación y capacitación dirigidos a generar

competencias para la investigación, el desarrollo tecnológico, la extensión agropecuaria y la innovación, a través de la expedición de lineamientos y políticas orientadas a dichos objetivos, entre otras acciones” (pp. 12-13).

En cuanto a la IEA La Holanda, la Resolución 1384 de 2019 de la Secretaría de Educación del Meta autoriza la implementación de las modalidades de la media técnica para los colegios de los Municipios no certificados del Meta en articulación con el SENA. Allí se establece claramente la facultad conferida a La Holanda para orientar las modalidades de: técnico en producción agropecuaria, técnico en conservación de recursos naturales, y técnico en agroindustria alimentaria. Esta normativa confirma el enfoque técnico agropecuario de la institución a investigar y autoriza su implementación en relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Conjuntamente, desde la Resolución 5505 de 2018, la Secretaria de Educación del departamento del Meta, autoriza el servicio de internado a establecimientos educativos oficiales, dentro de los cuales se encuentra la IEA La Holanda.

Antecedentes investigativos

A continuación, se presenta una revisión de antecedentes de investigación sobre la educación media técnica agropecuaria y la educación rural en el marco de los últimos diez años, rastreando su relación con el posconflicto y las perspectivas de desarrollo que se promueven, para finalmente dar cuenta de los hallazgos que se encuentran en torno a la educación y las alternativas al desarrollo. La documentación revisada corresponde a tesis de postgrado, informes y artículos de revistas, que fueron organizados en ejes temáticos: educación media técnica, educación media técnica agropecuaria, educación rural y posconflicto, desarrollo y posconflicto, desarrollo y educación, y educación en perspectiva de alternativas al desarrollo. El objetivo del presente apartado es presentar un panorama de estudios previos que

permitan articular la reflexión sobre la educación media técnica agropecuaria y la educación rural, vislumbrando su pertinencia hacia las alternativas al desarrollo.

La especialidad agropecuaria en el marco de la educación media técnica en Colombia

La formación técnica agropecuaria, en el ámbito escolar, se comprende como una especialidad de la educación media técnica, de acuerdo con lo establecido por la legislación educativa en el artículo 32 de la Ley 115 de 1994. Este punto de partida de la política pública ubica el reconocimiento social y político de la media técnica y permite abrir el análisis en torno a algunos aspectos de esta especialidad, tales como la pertinencia y calidad en relación con la formación laboral y su articulación con la educación superior.

Dimas y Malagón (2011) dan cuenta de cómo la identidad técnica de los establecimientos educativos presenta distintas crisis, dado que las especialidades se fundamentan en el aprendizaje de oficios de baja calificación y mínima remuneración, por lo que su perfil es más vocacional que técnico. La investigación cualitativa descriptiva corrobora la idea de que las especialidades técnicas no involucran criterios científicos, tecnológicos y de resolución de problemas, no se articulan con la educación superior y evidencia que la inversión en infraestructura física y capacitación docente es insuficiente. En esta misma línea, el estado del arte de Iguarán (2015) sobre Educación Media en Colombia, entre los años 1994-2015, constata la necesidad de pensar la pertinencia de la educación técnica para garantizar la participación de los y las jóvenes en oportunidades laborales, educativas y personales que contribuyan a su proyección de vida. Aunque se visibilizan como fortalezas su articulación con las necesidades de la comunidad, la promoción del emprendimiento y la oferta de herramientas para vincularse a la vida laboral, la educación media técnica presenta dificultades en torno a la reducción de competencias laborales, el endeudamiento para la generación de unidades

productivas en sectores vulnerables, la inhibición de los procesos de desarrollo de pensamiento crítico, científico e intelectual, y por ende la consideración de una especialización temprana que tampoco procura la vinculación laboral en empleos de mediana calidad (p. 178).

Estas falencias caracterizan la realidad educativa de la educación media técnica y plantean la necesidad de ampliar la reflexión académica para reconocer las lógicas de desarrollo que circulan alrededor de esta experiencia educativa en los ámbitos rurales.

El documento de trabajo *Características de la oferta de la educación media en Colombia*, elaborado por García et ál. (2016), presenta un panorama sobre el carácter técnico de este nivel educativo: el país cuenta con 6.053 docentes de aula técnica, de los cuales el 23,9% están relacionados con la especialidad agropecuaria; al analizar 804 encuestas realizadas a docentes evidenció que la educación media técnica genera competencias laborales generales (16%), competencias básicas (14%), competencias socioemocionales (12,8%). El estudio revela que el 6,6% de las competencias laborales específicas están relacionadas con el área agropecuaria y el 4,6% con el área ambiental. A partir de una categorización de las competencias de la media técnica en términos de un saber o un *saber hacer*, García et ál. (2016) muestran que las competencias relevantes en la especialidad agropecuaria son: adecuación y manejo de suelos para cultivos, aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el área agrícola, desarrollo de proyectos productivos agropecuarios, implementación de la agricultura en sus propios terrenos, manejo de equipos para procesamiento de frutas y hortalizas, manejo de ganadería, manejo vegetal, manipulación de alimentos, mejora y tecnificación de las producciones agropecuarias.

Con respecto al número de sedes, en el país existen 6.884 pertenecientes a 6.431 establecimientos educativos oficiales que ofrecen educación media, de las cuales el 27% tienen

carácter técnico. Además, hay una mayor proporción de sedes de carácter académico en la zona rural, ratificando así, la poca importancia dada a la educación técnica para el campo. No obstante, en la región de la Orinoquía, en contraste con otras regiones, existe una amplia oferta de educación media técnica correspondiente al 36,49%.

Los hallazgos presentados por Nunez (2016) en su investigación sobre la Educación Media Técnica Profesional, en Chile, permiten comprender las incoherencias en la modalidad agropecuaria. Los establecimientos educativos escolares de Educación Media Técnica Profesional Agropecuaria (EMTPA) enfrentan una incongruencia entre el ámbito discursivo, -es decir, entre las políticas y los programas educativos de carácter macro y el nivel micro-, y la dimensión estructural u operativa de las instituciones, que en su mayoría presenta dificultades en la infraestructura educativa y tecnológica, lo cual dificulta su implementación.

La realidad presentada por Nunez ayuda a comprender parte del problema que enfrenta la educación media técnica colombiana y de manera especial la agropecuaria, dado que no hay políticas claras sobre la misma y se encuentran serias dificultades estructurales para su implementación en las diversas ruralidades del país, marcadas por los impactos del conflicto armado, el abandono del Estado y la desigualdad social. De esta forma, la escasa pertinencia de la educación técnica evidenciada por Dimas y Malagón (2011) e Iguarán (2015) se ratifica con los planteamientos de Nunez al referirse a la incongruencia de la formación agropecuaria presente en el contexto chileno.

La escasa articulación de la educación media técnica con la formación profesional, que ya Iguarán (2015) había notado en la política pública, es confirmada por Vargas (2018), además de la desarticulación con el sector productivo. Este trabajo académico construido desde un enfoque cualitativo-interpretativo, involucra tres instituciones de carácter agropecuario, muestra

que la modalidad media técnica tiene poco impacto en la configuración del proyecto de vida de sus estudiantes, dado que no se evidencia información en las políticas institucionales ni alianzas concretas de articulación con instituciones de Educación Superior. De esta manera, el documento concluye que la educación media técnica se juega su relevancia en la medida que incluya “currículos flexibles, afines y armónicos que permita a los estudiantes ese tránsito sin obstáculos, facilite el inicio de la vida laboral, y la continuación a los niveles tecnológico y profesional” (2018, p. 148).

Los anteriores antecedentes cuestionan la pertinencia de la educación media técnica de la cual hace parte la especialidad agropecuaria, caracterizada por la fragilidad del currículo, la desarticulación con los contextos, la poca relevancia de criterios científicos y tecnológicos, la escasa articulación con la educación superior, la baja inversión del Estado en infraestructura educativa, así como en la capacitación y actualización docente, entre otros factores. Estas constataciones permiten considerar que las políticas educativas diseñadas sobre bases neoliberales, que exigen una formación para la competencia y el mundo laboral, no consiguen dar respuestas a las necesidades reales de los jóvenes. Este panorama pone en evidencia la necesidad del diseño de políticas claras y lineamientos específicos para el carácter técnico y constata la necesidad de reivindicar el valor de la técnica agropecuaria en relación con la naturaleza y la vida de las comunidades rurales.

La especialidad media técnica agropecuaria en el contexto de la educación rural

Los hallazgos rastreados en este apartado se articulan con la reflexión precedente sobre la pertinencia educativa, a partir de aspectos como la calidad educativa, la proyección de vida de los estudiantes, el reconocimiento de los saberes, la formación en competencias laborales, los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) y la relación ambiental-agrícola.

Burbano (2013), en su investigación de maestría destaca el papel de la investigación asociada a los proyectos productivos de la media técnica agropecuaria como alternativa para la calidad educativa. El análisis realizado lo llevó a constatar que la implementación del componente investigativo en las prácticas de los estudiantes “logra contrarrestar la situación de marginación cultural, económica y educativa en la cual se encuentra la región” (2013, p. 76) y a su vez, mejora la calidad por cuanto integra los saberes del contexto y el cuidado del medio ambiente.

Este reconocimiento de los saberes locales y su integración a las prácticas pedagógicas de las escuelas de media técnica agropecuaria, es para Gómez (2019), el punto de partida para un currículo que atienda las necesidades básicas de aprendizaje de la población escolar propias del contexto sociocultural. Así, la transformación curricular se logra por el reconocimiento estrecho que existe entre educación y trabajo. Esta relación hace justicia a la incorporación de los conocimientos de los estudiantes y de pobladores de la zona, a fin de rescatar sus identidades culturales, amenazadas por la hegemonía de la globalización económica. Los saberes locales constituyen saberes agrícolas ancestrales, autóctonos, potencialidades humanas y condiciones geohistóricas incrustadas en la memoria biocultural, que han configurado un modo de vida y supervivencia para la comunidad campesina.

Las escuelas medias técnicas orientadas desde la productividad no pueden desconocer los saberes locales que conforman la memoria biocultural de los pueblos, dado que estos “han sido el manejo, la adaptación y dominio (apropiación) del ser humano frente a su entorno inmediato” (Gómez, 2019, p. 84). La formación promovida por las instituciones agropecuarias exige “crear y mantener espacios que fomenten la cultura ecológica y la memoria biocultural de las comunidades” (Gómez, 2019, p. 90), a fin de lograr el progreso de la persona, el respeto a la

dignidad, el ejercicio democrático y por ende la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

La incidencia de la escuela rural y de la educación media técnica en la proyección de vida de los estudiantes hace un fuerte cuestionamiento a los procesos educativos Alzate et ál. (2019). Si los estudiantes reciben una formación para ejercer un oficio en la modalidad agropecuaria, este enfoque no es suficiente ni garantiza una orientación para impactar la vida de los jóvenes y contribuir a su proyección laboral, dado que la ausencia de oportunidades frustra el deseo de los jóvenes de permanecer en sus territorios; comprensiones que son compartidas con Pinedo et ál. (2018).

Esta realidad permite a Pinedo et ál. (2018), identificar los lastres de la ausencia de inversión por parte de Estado y por ende la tarea de promover una formación acorde a las necesidades del contexto que posibilite la inserción en el mercado de productos a nivel local, regional y nacional. De esta manera “la implementación de proyectos productivos... que propenda a un desarrollo autosostenible y ecológico del entorno” (p. 92), en cuanto laboratorios de aprendizaje y de emprendimiento, permitirán el fortalecimiento de la educación agropecuaria.

La experiencia educativa de los Institutos Técnicos Agropecuarios y Forestales (ITAF), en el contexto rural, caracterizado fuertemente por la violencia armada y la ausencia de oportunidades laborales, permitió a Ballesteros (2017), reconocer en los proyectos productivos un enfoque significativo para los jóvenes y las familias de la región de El Tambo, Cajibío y Calima-El Darién. La formación orientada a “fomentar competencias básicas, ciudadanas y laborales (agropecuarias, pecuarias, forestales y empresariales)” (p. 192) que ofrezcan a los estudiantes posibilidades de futuro sustentable en las zonas rurales, ha fomentado en ellos “aptitudes que les permitan emprender ideas de negocio y materializarlas en proyectos

productivos sostenibles que, en consecuencia, generen arraigo a la tierra” (p. 191).

Al respecto, Cifuentes y Rico (2016), en una investigación de carácter etnográfico realizada con los estudiantes de educación media técnica, dieron a conocer que las representaciones sociales de los jóvenes frente a la educación y la ruralidad, están influenciadas por las experiencias vividas durante el conflicto armado y las vivencias en la ciudad producto del desplazamiento, los proyectos productivos emprendidos se constituyeron en una alternativa para mitigar los efectos de la guerra en la comunidad y propiciar alternativas para los campesinos que retornaron. Aunque el emprendimiento presenta obstáculos ocasionados por las condiciones de las vías de acceso y las limitaciones en la comercialización, los estudiantes de la media técnica ven el emprendimiento como una alternativa de superación, la creación de un proyecto y la aspiración para buscar un mejor futuro.

En este sentido Pabón et ál. (2018), se refiere a la práctica pedagógica en las instituciones técnicas del sector rural en Colombia y plantea la necesidad de re-pensarlas en función no solo de competencias laborales sino de captar cómo la educación técnica en el mundo rural, que abarca lo agropecuario y ambiental, debe fomentar criterios éticos para el desarrollo personal y social. De esta forma, la práctica educativa de los docentes requiere ser cada vez más contextualizada y despertar el pensamiento crítico para no transferir un saber sin sentido.

Mención especial merece la investigación de Sandoval (2019), en la cual intenta establecer la necesidad de un cambio educativo que transforme las prácticas educativas centradas en una escasa relación entre la educación agrícola y ambiental. La revisión de la autora establece que la educación ambiental no conlleva a la protección ambiental, y cómo la educación agrícola “no produce acciones orientadas a garantizar y promocionar la conciencia

sobre el uso razonable de los recursos y que no se considera como medio para el desarrollo sostenible” (Sandoval, 2019, p. 59).

La revisión documental lograda en este apartado establece la relación entre la educación rural y la media técnica agropecuaria y ratifica la necesidad de seguir abriendo horizontes en la investigación de estos campos para salir de procesos educativos descontextualizados y desarticulados con respecto a las necesidades del entorno. Aunque algunas investigaciones rastreadas destacan los PPP como alternativa formativa para los jóvenes y sus familias, es posible considerar como Fonseca (2018) que estos pueden terminar siendo proyectos fallidos por cuanto no inciden en la proyección de vida de los estudiantes. El acento puesto por Sandoval (2019) acerca de la relación entre educación ambiental y agrícola, al igual que el valor dado a la investigación en las prácticas de los estudiantes (Burbano, 2013) y el reconocimiento de la memoria biocultural en cuanto integración de los saberes locales de las comunidades (Gómez, 2019), son aspectos que permiten vislumbrar los procesos educativos rurales y agropecuarios como nuevos modos de pensar más allá de las prácticas instaladas en las instituciones educativas que responden a políticas educativas para la producción.

Educación en entornos rurales y perspectiva de desarrollo

Dado que los procesos educativos se instalan y configuran desde una perspectiva de desarrollo es preciso revisar aquí también cómo la educación en contextos rurales se continúa pensando desde allí. La revisión de algunos artículos nos permite rastrear esta relación dominante, que, para la presente investigación, se hace necesario contrastar antes de vislumbrar alternativas al desarrollo.

A partir del texto *La educación agraria como gestora del desarrollo comunitario*, Parra et ál. (2015), delinean un esbozo de política educativa para el sector rural paraguayo a fin de favorecer la integración de las comunidades y el cuidado del medio ambiente, como también para salir del círculo desarrollista que educa no para el contexto sino para el modelo de extracción de los recursos naturales y el despojo de los territorios. En este panorama, la educación agraria se identifica como proceso capaz de agenciar una transformación del modelo desarrollista económico, facilitando así la cogestión con los habitantes del entorno regional y rescatando “el saber tradicional del campesino agricultor” (p. 53).

Según Serna y Patiño (2018), la educación y el desarrollo humano en contextos rurales no tiene en cuenta las tradiciones campesinas, el sistema de creencias y las identidades culturales. La revisión documental en torno a las categorías de comunidad, nueva ruralidad, educación y desarrollo humano, denotan la fragilidad de las políticas educativas, la continuidad de la enseñanza tradicional, la permanencia de propuestas curriculares no adecuadas al entorno y la orientación de una educación con enfoque determinista económico. En consecuencia, solo el reconocimiento de la relación entre escuela-comunidad-ruralidad ayudará a dar valor real a la educación en el desarrollo humano y social de los sectores rurales.

Colina y Dudamel (2019) consideran que la educación rural en América Latina requiere plantearse desde el desarrollo endógeno sustentable, por cuanto los cambios que se generen desde adentro de cada ser humano tienen la capacidad de hacer que los miembros de una comunidad emprendan acciones de preservación y cuidado del medio ambiente. El contexto educativo colombiano marcado por una educación centrada en una perspectiva unidimensional, al margen de las diferencias territoriales o humanas de la población, encuentra en la noción de desarrollo rural “un referente conceptual importante para planificar la prospectiva de la educación en lo rural y la pertinencia de los procesos pedagógicos y formativos” (Ramírez,

2015, p. 3); el autor considera como fundamental la formación de actores para el desarrollo territorial socioeconómico y humano. La resignificación de la noción de desarrollo más allá de la connotación económica se puede orientar como un referente de buena vida para las poblaciones campesinas. Así, el enfoque de formación en aprendizajes productivos es considerado por Ramírez (2015) como una apuesta pertinente para el desarrollo de las comunidades, agenciado desde la escuela. Sin embargo, Pita y González (2016) manifiestan la orientación de una educación que forme desde la integralidad, dado que las ruralidades están atravesadas por la globalización, la multiocupación y el territorio.

La educación planteada desde la Constitución Nacional de Colombia de 1991, en palabras de Lozano, “emergió como una estrategia que debía contribuir al desarrollo del territorio, a la intervención y resolución de problemas y conflictos sociales que afectaban a la población allí asentada” (2017, p. 20); así, el autor plantea la educación y de manera específica a la rural, desde una comprensión del desarrollo humano sostenible, y sugiere para la misma, algunos retos relacionados con la contribución de condiciones para la transformación del ser humano en persona, la formación de una cultura para el ejercicio político autónomo y responsable, como también para la producción de conocimiento con capacidad de comprender y transformar la realidad.

Agudelo (2013) en su artículo sobre educación y desarrollo en el contexto colombiano, expresa las falacias que están a la base de la comprensión del desarrollo como crecimiento económico y cómo estas lógicas perversas atraviesan la escuela haciéndola instrumento para aumentar el capital financiero. En medio de los procesos de la globalización, que caracterizan nuestro contexto se requiere una

recomposición simbólica y lingüística del desarrollo y por ende de la función que la educación deberá cumplir para este progreso humano y social: de la recomposición de

las relaciones de poder y de los vínculos entre los seres humanos, y de estos con el resto de la naturaleza de la que son originarios". (2013, p. 18)

Este enfoque aprecia en la educación una posibilidad sociohistórica para generar una ruptura cultural que favorezca una visión humanizante del ser humano, la ciencia y la tecnología. De este modo, Agudelo (2013), argumentando el crecimiento del ser humano por encima del capital financiero, ratifica la necesidad de un desarrollo social en el cual la escuela puede contribuir a su alcance.

La revisión documental ha permitido destacar diversas comprensiones desde las cuales se articula la educación en perspectiva de desarrollo. Los enfoques de desarrollo comunitario, humano, endógeno, rural, sustentable hacen explícita la necesidad de pensar la escuela rural más allá de un desarrollo económico, pero siguen considerando la escuela en función de este paradigma que se ha instalado y la ha definido como su promotora. La orientación del proceso educativo que privilegie la integración de las comunidades, el cuidado del medio ambiente, el rescate de los saberes locales, la formación humanizante para el ejercicio político, autónomo y responsable, son pistas para salir de currículo desarrollista que educa para la extracción de la naturaleza. La perspectiva planteada por Agudelo (2013), permite reconocer la necesidad de transformar la comprensión de desarrollo en su sentido simbólico y lingüístico a fin de fortalecer una perspectiva más humanista del ser humano.

El enfoque ofrecido por la Reforma Rural Integral en torno al buen vivir, y su orientación diversa al desarrollo económico capitalista, ofrecen aquí un referente clave para seguir ahondado por la pertinencia de la educación rural y la formación agropecuaria. La revisión de alternativas al desarrollo en relación con la educación permitirá entender otros modos posibles de educar para salir del esquema desarrollista económico. Ahora bien, pensar la educación

media técnica agropecuaria en el contexto de la educación rural, exige reconocer los desafíos que plantea la realidad del conflicto y el proceso de posconflicto en el cual está inserto el país. Este último aspecto será la clave de lectura del siguiente apartado que permitirá comprender el valor de la escuela como escenario que agencia la construcción de la paz.

La escuela rural como escenario para el posconflicto

Si el posconflicto, tal como afirma Morales (2015), es una oportunidad para la transformación social e institucional dejando atrás y para siempre el pasado trágico de la confrontación humana violenta, eliminando las causas estructurales del conflicto, este proceso interpela al sistema educativo y de modo específico al rural, para promover una cultura de la reconciliación y la paz, más aún en el escenario de pervivencia de la violencia armada. De esta forma, el rastreo propuesto en este segmento busca dar cuenta de las investigaciones desarrolladas en esta línea y comprender las lógicas que están en la base de la reflexión y la praxis educativas rurales.

A través de un estudio etnográfico, llevado adelante en tres instituciones educativas del Meta, Giraldo (2016), considera que en la base del conflicto armado existe una causa estructural de mayor magnitud: el conflicto agrario caracterizado por el modelo de tenencia de la tierra, el uso tradicional de suelo y las políticas agrarias de los gobiernos de turno que atentan contra la producción y la comercialización de productos de la comunidad. Las instituciones educativas investigadas se sitúan, por un lado, entre las dinámicas políticas del discurso del desarrollo que han empobrecido mucho más al campesinado y por el otro, entre los intereses de ciertos sectores económicos por el control del territorio y sus recursos. En este sentido, los Internados para la Paz, -que garantizan la educación de jóvenes campesinos y su refugio frente a diversas violencias-, y los Planes de Vida Comunitarios, -como estrategia para el

mejoramiento de la calidad de vida-, son apuestas para enfrentar desde el contexto, las múltiples afectaciones del conflicto armado y agrario.

La situación del conflicto armado ha afectado de manera especial la población juvenil presente en el sector rural. Jaramillo et ál. (2018) en su artículo *¿Qué jóvenes deja el conflicto armado colombiano? Retos en tiempos de posacuerdo*, expresa cómo por cuenta de la confrontación armada un cierto número de jóvenes se vieron obligados a aplazar o suspender su educación, experimentando así el despojo de su juventud, dado que los grupos al margen de la ley los usaron como fuerza en la maquinaria de la guerra y el combate. El despojo de su juventud truncó el vínculo con el campo y han quedado “atrapados entre memorias de mucho dolor y pesadumbre que no facilitan las decisiones de reivindicar sus derechos de retorno al campo” (Jaramillo et ál., 2018, p. 209).

Los jóvenes rurales enfrentan dificultades para procurar una transformación de sus vidas pues se ha generado una naturalización de la violencia, debido a escasos referentes de paz en el contexto y únicamente cuando “tienen la oportunidad de desarrollar un proyecto productivo en la parcela familiar, y participan de arreglos intergeneracionales que permiten la toma de decisiones autónomas sobre la producción, se van dando las condiciones para hacer sus vidas en el campo y articular sus apuestas a procesos territoriales más amplios” (Jaramillo et ál., 2018, p. 213).

Por su parte, Ospina et ál. (2018), a través de un estudio de caso, desde el enfoque hermenéutico, reconocen la importancia de las voces de los niños y niñas sobre el conflicto, el posconflicto y la construcción de la paz. Al respecto, los niños imaginan la paz como finalización del conflicto armado y como una transformación del territorio que habitan, -tanto en las zonas rurales como urbanas- asociados al cuidado del medio ambiente, la transformación de la

cultura, la tranquilidad, la armonía, el cuidado del otro, el afecto y la tolerancia a las diferencias. Desde allí se establece el papel de la escuela como escenario de transición hacia la paz, por cuanto

la educación en un contexto de posconflicto implica esfuerzos centrados en la formación crítica y reflexiva, en la construcción de pedagogías para la memoria, en la sensibilización de las comunidades de acogida de los individuos sobrevivientes de guerra para la acción sin daño y para no caer en la revictimización” (Ospina et ál., 2018, p. 950).

En esta misma línea Osorio, después de analizar las múltiples afectaciones que enfrentó la escuela rural, plantea el papel pertinente de la escuela en cuanto se logre la “visibilización de las víctimas como ciudadanos, participar en la construcción de narrativas de la memoria y cimentar una cultura para la paz, la reconciliación, la democracia y el respeto por los derechos humanos” (2016, p. 190).

Este reconocimiento de la escuela como experiencia de agenciamiento de paz para los territorios se establece como un segundo elemento clave en la relación entre educación y posconflicto. El artículo titulado *Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: marco del acuerdo de paz Colombia 2016*, escrito por Vargas (2017), hace un análisis del Acuerdo de La Habana en relación con el compromiso pactado sobre la creación de una Plan Especial para la Educación Rural (PEER), de la cual existe un documento diseñado a fecha de 17 de julio de 2018, en espera de su aprobación por parte gobierno actual. Esta demora en la implementación del PEER, a cuatro años después de la firma del acuerdo, evidencia un nivel de ineficiencia y escasa voluntad a nivel gubernamental y por ende la permanencia de las desigualdades y problemáticas de la educación rural. De esta manera, urge la definición de una clara política educativa para el sector rural dado que las diversas iniciativas educativas, implementadas a lo

largo de varias décadas, no han sido suficientes, lo que a su vez hace ineludible la creación de un nuevo horizonte educativo que posibilite el posconflicto como escenario de paz.

Al respecto, Naranjo y Carrero (2017), contrastan los retos y desafíos que tiene la educación rural de acuerdo con la experiencia educativa de la Asociación de Centros Educativos del Cañón del Río Garrapatas (ACERG), en relación con los postulados de la política pública educativa y las posibilidades de la paz. Aunque a lo largo de varias décadas se han llevado adelante diversas políticas de educación rural, como los programas PER, la permanencia del conflicto armado ha imposibilitado la implementación de estas políticas. Esta situación requiere la construcción de “un nuevo paradigma de abordaje de las temáticas referidas a la educación rural, que sea la misma población quien desde la identificación de sus necesidades pueda proponer posibilidades de acción en pro de procesos educativos de mayor pertenencia y calidad” (2017, p. 116). Parra et ál. haciendo un balance de la experiencia de los programas PER en sus dos fases establecen como reto fundamental apostar por respuestas nuevas redefiniendo y configurando las relaciones y las lógicas de Colombia como un país eminentemente rural (2018, p. 64).

Este desafío en el marco del posconflicto hace de la escuela un escenario clave para la paz en el cual el docente juega un papel significativo en cuanto capacidad de agenciamiento y transformación social. Este tercer elemento es otro hallazgo entre los abordajes realizados por autores como Moreno (2017), Trujillo et ál. (2018), Bautista et ál. (2019), y Velásquez y Tangarife (2019) quienes destacan el potencial de la escuela y de manera específica la rural.

Moreno afirma que “la forma como se ha desarrollado el conflicto armado interno en Colombia, per se, hace evidente la débil incidencia que ha tenido el sistema educativo en la construcción de una cultura de paz” (2017, p. 129). A partir de esta constatación, Moreno

siguiendo a Giroux, reconoce al docente como un intelectual transformador, “capaz de articular, desde sus condiciones de posibilidad, una constante investigación crítica que les brinde a sus estudiantes una visión de mundo diferente a la ofrecida por los medios de comunicación y la cultura de consumo” (2017, p. 136-137). Este reconocimiento del docente como intelectual transformador potencia su papel en el escenario del posconflicto para posibilitar nuevos modos de abordar la enseñanza en el aula a partir de la investigación conjunta e ir más allá de la reproducción de la ideología dominante de currículos descontextualizados.

El interés por indagar acerca del papel del docente en el marco del posconflicto llevó a Trujillo et ál. (2018), a reconocerlo como sujeto político que encarna la responsabilidad de generar cultura de paz en los ámbitos escolares. Si bien las condiciones actuales muestran la reactivación de la violencia armada, el rastreo documental relacionado hace ver que los escenarios educativos son ambientes potenciales en el marco del proceso sociopolítico del posconflicto, para favorecer el alcance del desarrollo humano y social como expresión concreta de paz.

El estudio de Bautista et ál. (2019), al poner en tensión el conflicto, la ruralidad y la educación, logra dar cuenta de la trayectoria de formación profesional de docentes y directivos rurales del país y los factores de violencia que continúan incidiendo en los territorios donde llevan adelante su labor. Desde tal comprensión los autores consideran que “el sistema educativo en los entornos rurales ha sido en parte responsable de la edificación del conflicto armado por el abandono en el que se encuentran los establecimientos rurales (2019, p. 54).

En este contexto, de baja calidad educativa y en diversos territorios donde hoy continúa o reaparece la violencia armada por otros actores, afectando la vida de las comunidades, incluso de los mismos maestros, estos últimos se convierten en agentes capaces de influir en

su entorno. La permanencia de los docentes en los territorios se expresa como resistencia en “la habilidad que tienen para incidir en la configuración de la comunidad a través del posicionamiento de valores sociales relacionados con la convivencia pacífica (Bautista et ál., 2019, p. 269). Esta capacidad de agenciamiento y resistencia está asociada, según Velásquez y Tangarife, a

la pertenencia, la apropiación y la resistencia territorial, vistas a través de las implicaciones que tienen los maestros para mantener abiertas las escuelas, permanecer en medio del conflicto armado y realizar trabajo mancomunado con los padres de familia y con la comunidad. (2019, pp. 180-189)

Lo señalado anteriormente evidencia el recorrido académico que, en el marco del posconflicto, se ha ido generando en torno al papel de la educación rural pero no de forma específica hacia la educación media técnica agropecuaria. La estrecha relación del conflicto armado que afecta la realidad educativa, la potencialidad de la escuela como escenario de paz, la necesidad de una clara política de educación rural que responda a las necesidades del contexto y la capacidad de agenciamiento de los docentes, son aspectos relevantes que permiten entender el estado actual de la escuela y sus retos de cara al posconflicto. En este sentido, los hallazgos encontrados sobre los escenarios educativos de las ruralidades colombianas marcadas por las dinámicas del conflicto y posconflicto, consolidan unos antecedentes fundamentales a la hora de indagar por la educación media técnica agropecuaria en la región del Ariari.

La educación rural identificada como escenario de construcción de paz y posconflicto, es también considerada escenario promotor de desarrollo. De esta forma, esta mirada a la escuela exige rastrear las diversas apuestas que se tejen en torno al desarrollo en el contexto del posacuerdo y posconflicto.

Las lógicas del desarrollo para la construcción de la paz

La posibilidad de caminar hacia la paz, vista desde distintos círculos académicos y políticos, implica transformaciones en términos de distintas lógicas del desarrollo. Esta es la premisa fundamental que está en la base de los distintos análisis realizados y que, con diversos matices y ajustes, sigue siendo la promesa de la paz. No obstante, la Reforma Rural Integral- RRI busca consolidar un giro para entender de otro modo el bienestar del campo colombiano. Dar cuenta de estas posiciones que se tejen coyunturalmente en torno a la RRI es el objetivo de las siguientes líneas, a partir de la presentación de trece documentos que indagan sobre estos asuntos.

Saavedra (2017), haciendo una revisión teórica en torno a las nuevas ruralidades presentes en América Latina, critica la forma como el territorio, considerado como recurso extractivo o capital natural para el desarrollo económico, se ha convertido en espacio de despojo para los pobladores. Así mismo, Saavedra argumenta que las comunidades campesinas, afro e indígena resisten “de cara a poderosos intereses del capital nacional y trasnacional que desean apropiarse de importantes porciones de la selva húmeda tropical colombiana con sus innumerables riquezas hídricas, minerales y biológicas” (2017, p. 254).

Una mirada específica a la Orinoquía colombiana permite partir del reconocimiento del *Impacto económico de la violencia armada sobre la producción campesina, caso municipios zona de distensión departamento del Meta, Colombia (1991-2014)*. Según Pacheco (2016), las luchas de los grupos dejan a las familias entre las hostilidades y las sospechas de colaboración a uno u otro grupo, lo cual ha generado la disminución de la siembra y el cultivo de productos

como café, cacao, aguacate y ají. Esta fuerte influencia da cuenta de una tendencia inversa: a mayor hostilidad menor producción campesina familiar.

De acuerdo con Salgado “el campo colombiano y su población han tenido que vivir varias desgracias para que vuelvan sus ojos sobre ellos y se estime necesario promover algo de democracia y de justicia” (2016, p. 7), poniendo de presente el surgimiento de la protesta campesina que reclama mejores condiciones de vida y reformas sustanciales. La necesidad de una reforma rural que transforme esta realidad fue planteada en el Informe Nacional de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, que establece dos objetivos: “combatir la pobreza y resolver el conflicto rural para alcanzar una sociedad estable, sostenible e involucrada en un proceso de modernización permanente” (PNUD, 2011, p. 84).

Así mismo, el informe propone como solución de la deuda social y política con el mundo rural, “más Estado en el mercado y menos mercado en el Estado” (PNUD, 2011, p.11), con el fin de resolver las situaciones de pobreza, promover la inclusión, la seguridad humana, el desarrollo institucional, el desarrollo rural y una política integral de tierras.

La necesidad de una reforma rural para que sea posible la paz en Colombia, así como una visión distinta sobre el desarrollo que ha permanecido fundamentado en la productividad es ratificada por Acevedo y Martínez (2016). Por lo tanto, más allá de promover la productividad es imperativo avanzar hacia la seguridad y soberanía alimentaria, así como hacia el cuidado de los recursos agua, biodiversidad y agrobiodiversidad. De esta forma, se trata

de reconocer los saberes ancestrales y tecnologías propias que las comunidades han desarrollado por décadas de experimentación y trabajo, de superar los obstáculos que mantiene atadas a miles de personas en la pobreza y el abandono; de reconocer las

características de cada región, movilizando sus capacidades endógenas y teniendo en cuenta las particularidades de sus diversos grupos poblacionales; es decir, de desarrollar políticas diferenciales e integrales para el campo colombiano. (2016, p. 9)

No obstante, muy a pesar que las administraciones de turno han procurado realizar cambios políticos medulares para superar la crisis agraria, Trujillo (2014) citando a Machado (2005), manifiesta que “dichas políticas agrícolas son la expresión de un modelo de crecimiento y desarrollo, no son autónomas ni neutras, están subordinadas a políticas macroeconómicas y condicionadas por intereses de grupos de poder” (2014, p. 38), razón por la cual es posible considerar los Acuerdos de Paz de La Habana como oportunidad histórica de mejora en las condiciones de vida de los campesinos de la zona y en general del país.

Mientras en La Habana se avanzaba en la consolidación de un Acuerdo de Paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional, en el país se definieron los retos presentes en las complejas ruralidades a través de la Misión para la Transformación del Campo (MTC), realizada en el año 2015. Después de un diagnóstico logrado, la MTC establece entre las estrategias específicas para atender el campo, un desarrollo integral con enfoque territorial. El desarrollo entendido por la Misión como la inclusión social y productiva de sus habitantes, -desde un enfoque competitivo y ambientalmente sostenible, con la provisión de bienes y servicios para facilitar las actividades agropecuarias o no agropecuarias en lo rural-, se considera una apuesta para superar las brechas entre lo urbano y lo rural y por ende facilitar la disminución de la violencia armada. Así, el desarrollo propuesto para el campo se comprende como mediación estratégica para avanzar en la superación del conflicto.

En este orden, para establecer las bases que procuren la transformación estructural del campo planeadas desde la RRI, es necesario diseñar políticas otras, que se aparten de

políticas unidimensionales que ponen los acentos en la productividad, “que solo ven ‘empresarios’ en vez de agricultores, ‘empresas’ en vez de familias’, ‘mercados’ en vez de seguridad alimentaria y sostenibilidad ambiental” (Acevedo y Martínez, 2016, p. 9). La RRI es una clara apuesta política por la paz, que pasa por el desarrollo social y económico equitativo, desde un enfoque territorial, diferencial y de género. Esta reforma se logra mediante la integración de las regiones, la erradicación de la pobreza y la promoción de la igualdad, de tal forma que se “asegure el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía y como consecuencia garantice la no repetición del conflicto y la erradicación de la violencia” (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016. p. 10).

De acuerdo con Sánchez y Sánchez “el predominio de la cuestión agraria es la nota característica de las medidas y acciones económicas contempladas en el Acuerdo de paz” (2018, p. 377). Sin embargo, los autores al analizar el Acuerdo de Paz frente al Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, encuentran una serie de contradicciones entre el modelo de desarrollo que está en la base de estos documentos. Si bien la RRI apunta por una economía campesina, familiar y comunitaria para la promoción de mercados regionales, el Plan Nacional de Desarrollo se inscribe en un modelo de competitividad en el ámbito internacional y de economía neoliberal, desconociendo así el desarrollo definido por el Acuerdo de paz. Esta tensión se refleja en el hecho de considerar desde el Acuerdo de Paz un paradigma de desarrollo basado en el buen vivir, frente a un modelo de crecimiento económico amparado en la productividad según el PND 2014-2018.

Guerrero et ál. (2014) indican posibles escenarios rurales tras la firma del Acuerdo de Paz. Los autores, después de analizar los procesos de posconflicto en Centroamérica, consideran la posibilidad de afianzar en el país escenarios de bienestar a medias, supervivencias o pobreza absoluta. No obstante, se comprende también la promoción de un

escenario ideal de paz y prosperidad, desde un modelo de desarrollo sustentable e integral que involucre a la comunidad campesina en la formulación de políticas agrarias. Este último escenario, poco probable en las condiciones actuales, se convierte en un reto para seguir contrastando los pasos que se están dando en la implementación de los Acuerdos de Paz. Incluso, según Estrada (2017), los Acuerdos de La Habana posibilitan el desarrollo productivo en los territorios de posconflicto a fin de reducir la pobreza, la desigualdad y la informalidad en lo rural. Por tanto, se trata de un desarrollo que permite economías diversificadas más allá de lo agropecuario.

Ruíz a partir del estudio denominado *El estado del campo colombiano para la Reforma Rural*, considera que el sector rural, escenario de conflicto por largas décadas es ahora “un espacio por excelencia de la reconciliación nacional” (2017, p. 322). Según la autora, las dinámicas económicas actuales (agricultura, minería, ganadería, entre otros) podrían favorecer el desarrollo local y por ende contribuir a la búsqueda de equidad y paz, sin embargo, las condiciones del sector rural y sus políticas están ancladas en la lógica de una economía agropecuaria de monocultivos y rentabilidad, contraria al enfoque de la RRI.

A partir de la investigación que da cuenta del desarrollo aportado por la Fundación Semana y la Corporación Vallenpaz, Álvarez (2018), establece el desarrollo local como la herramienta para hacer posible el posconflicto en Colombia. Las experiencias llevadas adelante permiten asumir que el desarrollo local en las comunidades rurales marca “la diferencia en sus condiciones de vida y en su deseo de retornar al campo, y en general para la consecución y mantenimiento de la paz” (Álvarez, 2018, p. 90), implicando una multiplicidad de actores en la superación de las causas estructurales del conflicto.

El rastreo logrado hasta aquí ratifica la necesidad de una transformación estructural del sector rural por la vía del desarrollo para posibilitar el fin del conflicto y la consecución de la paz. Las investigaciones, que ofrecen acentos en torno al territorio y lo local, aunque justifican un cambio, siguen mirando el desarrollo económico como el eje transversal de la transformación del campo. El enfoque ofrecido por la RRI marca un giro histórico y social en el modo de comprender el tipo de desarrollo que requiere el campo hacia una economía campesina, familiar y comunitaria, pero encuentra serias dificultades para su implementación a partir de las políticas desarrollistas de corte económico que configuran los planes de desarrollo del país y de las regiones.

La promesa de la paz por la vía del desarrollo se convierte en la posibilidad de seguir manteniendo las inequidades sociales en las amplias ruralidades colombianas, pues tal como afirma Escobar, esta ecuación lleva al detrimento de la naturaleza y del territorio. De este modo, el despliegue a continuación busca desligar la relación educación- desarrollo-paz para pensar nuevos mundos posibles agenciados por procesos educativos en relación con las alternativas al desarrollo.

La educación en perspectiva de alternativas al desarrollo

El recorrido precedente nos ha permitido identificar en la última década cómo la educación rural y la educación media técnica agropecuaria están atravesadas por el impacto del conflicto armado y se enfrentan a los retos del posconflicto; están orientadas desde la perspectiva del desarrollo y los desarrollos alternativos. Se trata entonces de considerar otros modos de pensar la vida y la educación como apuestas por otros mundos posibles más allá de los centrados en el crecimiento económico y la formación para la producción. De esta forma, en este último apartado de antecedentes investigativos se presentan algunos hallazgos en torno a

la educación en perspectiva de alternativas al desarrollo que nos brinden pautas para pensar la educación media técnica agropecuaria.

Entre los primeros hallazgos identificados está el artículo *Alternativas al desarrollo y educación en América Latina* presentado por Guido (2011). La autora contrasta el desarrollo capitalista con las prácticas y políticas educativas del buen vivir y la integración biocultural. Al respecto, da cuenta de dos proyectos educativos que son altamente significativos en el contexto latinoamericano: el proyecto de la universidad intercultural Amawtay Wasi en Ecuador y el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en Colombia. El primero se fundamenta sobre la interrelación de todos los seres entre sí, dado que se complementan y se autorregulan; así mismo las acciones comunitarias que se promueven tienen como fin el buen vivir. La segunda experiencia referida es la generada por el movimiento indígena del Cauca, en la cual se asume un sistema educativo propio que “adopta la territorialidad como uno de sus principios, el respeto por la naturaleza como sustento de la vida y la formación dentro de una lógica ecológica” (Guido, 2011, p. 110). Estas prácticas se vislumbran como alternativas al desarrollo, pues implican una perspectiva intercultural que posibilita la apertura al paradigma de la complejidad y “el reencuentro con los saberes ancestrales y nuevas cosmovisiones para generar sentidos y relaciones respetuosas de unos y otros” (Guido, 2011, p. 110).

Otro ejercicio académico representativo a nivel latinoamericano es el libro *Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción*, publicado en el año 2012 por el Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador. Allí Crespo establece que

la noción de buen vivir es, en rigor, otro paradigma. En consecuencia, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, ‘colocarse’ en el mundo (otro lugar social). (2012, p. 66)

Transitar hacia el buen vivir requiere romper con el paradigma neoliberal y de la globalización, para ir hacia las personas y no solamente a las cosas. Así, el buen vivir es posible desde el ámbito educativo si se fortalecen las capacidades de los sujetos y se contribuye con su calidad de vida. Según Crespo (2018), si el desarrollo económico exige formar para el mercado, es necesario desde las alternativas al desarrollo poner en diálogo los tiempos y reconocer prácticas educativas diversas de los pueblos, movimientos y actores sociales, centradas en el valor de la persona. Esto exige, según De Sousa (2013) citado por Crespo, “instituir ‘la vida’ como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el ‘ser desarrollado’ como meta por el ‘ser feliz’ como fin” (p.44); lo que para Rigoberta Menchú significa dejar de ver el desarrollo y enfocarse en la vida misma (p. 45).

En esta línea Minteguiaga (2012), propone comprender el papel de la educación en el paso de “una economía de mercado hacia una economía con mercado, social y solidaria” (p. 44), así como su rol en la incorporación de derechos humanos, colectivos y derechos de la naturaleza. De esta manera, la autora enfatiza en la necesidad de crear nuevas prácticas pedagógicas, repensando nuestra intervención humana y sus consecuencias en el entorno. Al respecto, Foradori (2016), considera el buen vivir como paradigma para construir una racionalidad ambiental que supere la visión extractiva de la racionalidad moderna.

Una mirada al contexto nacional nos permite hallar algunas apuestas investigativas que evidencian pasos y propuestas en la comprensión de la educación como alternativas al desarrollo y de modo específico a través del buen vivir. En este sentido, Burgos (2016) en su investigación *Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: una necesidad en Boyacá, Colombia*, plantea la urgencia de una educación basada en las prácticas del buen vivir para afrontar el desequilibrio generado por el desarrollo en la relación entre los humanos y los

restantes seres de la naturaleza. De este modo, las prácticas del buen vivir permiten construir “escenarios de impacto social que posibilitan nuevas generaciones de ciudadanos hacia una vida humana y ecológicamente más justa” (2016, p. 185). Esta mirada reclama superar los límites que plantean los currículos de ciencias naturales y los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en las instituciones educativas.

Sepúlveda y Monsalve (2017), al preguntarse por las bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas que hacen posible una formación en alternativas al desarrollo, plantean un cambio de paradigma orientando la acción educativa hacia el biodesarrollo en cuanto ética para el cuidado de la vida de todo el ecosistema. Una ética del cuidado surge del reconocimiento de los diversos contextos comunitarios y de analizar las fuerzas presentes que se dan lugar en cada caso particular. Así, el cuidado colectivo y del mundo, en cuanto buen vivir, se convierten en “el horizonte para construir sujetos autónomos capaces de pensar y actuar por sí mismos, en relación con los otros” (Sepúlveda y Monsalve, 2017, p. 287).

Teniendo en la base la pregunta por la posibilidad de construir alternativas al desarrollo en el ámbito rural, tras el Acuerdo de Paz en Colombia, Castillo (2016) hace una mirada crítica a la eficiencia productivista que orientan los Planes de Desarrollo del país y aboga por alternativas al mismo modelo imperante. Esta apuesta académica pone en marcha otras lógicas que incluyan “valores tales como la solidaridad... otras formas de relacionarse con la naturaleza y otras cosmovisiones para un futuro en el que las mayorías tengan cabida” (Castillo, 2016, p. 83). Aunque la autora comprende el posacuerdo como escenario para la construcción de alternativas al desarrollo, es posible entrever que allí la educación juega un papel importante ya que facilita horizontes nuevos de comprensión de la vida rural, en la cual se encuentra el proceso pedagógico que mueve esta investigación.

Desde el paradigma sociocrítico y con un enfoque metodológico etnográfico, Pineda y Suaza (2017), en su investigación *Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia*, dan cuenta de un proceso de educación crítica, comprendiendo la labor educativa campesina en torno a la construcción de alternativas al desarrollo rural y buen vivir. En este estudio la comunidad reconoce la inviabilidad de una agricultura que amplía las brechas sociales y contribuye a la degradación del ecosistema. La alternativa se encuentra en la agroecología como propuesta del buen vivir en las comunidades rurales que acompaña la Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental (CEAM), para recuperar la identidad y quedarse en el campo. Los procesos comunitarios han permitido “un despertar de conciencia alrededor de la necesidad e importancia de cuidar la naturaleza, de restablecer los vínculos ancestrales con la madre tierra, de rescatar los conocimientos y valorar las identidades campesinas” (Pineda y Suaza, 2017, p. 161).

Este ejercicio académico a partir de las prácticas de CEAM arroja como resultado no continuar por el camino del extensionismo, sino avanzar hacia una educación propia campesina que decolonice la subjetividad, el pensamiento y la forma de vida, a fin de romper con el desarrollo de corte económico. En esta misma línea construir las propuestas de buen vivir con las voces de los campesinos, hacer una mirada comunitaria a la historia de la región, recuperar el vínculo espiritual con la tierra y entender el papel de CEAM en cuanto facilitadora de estos procesos, son movilizaciones posibles para avanzar en perspectiva de alternativas al desarrollo.

La propuesta presentada por Neira (2019) en torno a la emergencia de una economía feminista a través de una etnografía multilocal, ratifica la apuesta por la búsqueda de alternativas al desarrollo en el contexto de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) con la Asociación de Mujeres en Icononzco (Tolima) y Mutatá (Urabá). Esta propuesta busca indagar las disposiciones subjetivas para transitar de las economías de

mercado hacia las economías del cuidado. Este trabajo en el marco de la implementación del Acuerdo de La Habana, apunta a ofrecer un modo diverso de construir la paz desde la sostenibilidad de la vida.

El rastreo de alternativas al desarrollo y la educación evidencia la relevancia que ha ido tomando esta relación en el contexto latinoamericano. Los acentos relacionados por las investigaciones en torno al buen vivir, al cuidado de la vida, los procesos colectivos de recuperación de la historia, el rescate de la solidaridad, la economía del cuidado y la necesidad de nuevos modos de relación con la naturaleza plantean un escenario adecuado para pensar la educación como agente capaz de movilizar una transformación del campo por otras vías posibles.

Horizonte para pensar la educación media técnica agropecuaria desde las alternativas al desarrollo

El rastreo efectuado anteriormente ha permitido hacer un análisis en torno a la educación rural en relación con el conflicto y el posconflicto, así como también sobre la educación media técnica agropecuaria dentro del contexto rural. Allí, se caracteriza a la escuela como un escenario propicio para agenciar procesos de paz, pero altamente limitada por la ausencia de políticas educativas, la poca pertinencia frente a las necesidades del contexto y la orientación de sus prácticas en función del desarrollo económico o de desarrollos alternativos. El abandono del Estado, la reactivación del conflicto armado y los currículos descontextualizados, son realidades que no se pueden desconocer a la hora de pensar la escuela de cara a la construcción de la paz a partir de los Acuerdos de la Habana.

Si desde la RRI se establece una vía para la transformación del campo que incluye la educación rural y la educación media técnica agropecuaria, esta posibilidad histórica representa una oportunidad para pensar la pertinencia de la educación desde las alternativas al desarrollo superando así las categorías de progreso, crecimiento económico, competitividad y extractivismo que están en la base de la lógica del desarrollo. Orientar la investigación para establecer vínculos entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo, será un horizonte posible para transitar hacia otros modos de entender el papel de la escuela ante la fase del posacuerdo y la posibilidad del posconflicto.

Antecedentes institucionales

La Institución Educativa Agrícola La Holanda fue fundada en 1969 por los Salesianos de Don Bosco, con una clara finalidad educativa y social para los jóvenes de la región. Tal como se relaciona sobre la obra salesiana en el Ariari, en el libro *Don Bosco, cien años en Colombia*, el objetivo de la creación de La Holanda se establece en “formar jóvenes técnicos en el campo agropecuario, capaces de organizar sus propias empresas y servir como líderes y promotores en las actividades agropecuarias y desarrollo de la comunidad” (Salesianos, 1988, p. 125).

La llegada de los salesianos en 1964 a la Prefectura Apostólica del Ariari, en cabeza de Monseñor Jesús María Coronado como Prefecto Apostólico de la región, trajo consigo una propuesta educativa para contribuir a la transformación de la zona, ya afectada por la violencia de los grupos armados. La intensificación de la violencia armada fue generando entre los campesinos “la incertidumbre y la tristeza de una guerra que diariamente se llevaba la vida de sus seres queridos, las cosechas de sus tierras y las ilusiones de sus proyectos” (Crónica de la Holanda, Documento no impreso, p. 2). Según la Crónica presentada por la Institución en la celebración de sus 50 años, en septiembre de 2019, era necesario

construir una escuela en la región que pudiera atender las necesidades de la juventud, en este caso, donde los jóvenes y niños pudieran cambiar las armas por el conocimiento pero que además explotaran su cultura del trabajo agropecuario para estructurarse un proyecto de vida más prometedor. (Crónica de La Holanda, documento no impreso, p. 2).

La Institución Educativa, fue construida con el apoyo económico del gobierno holandés, en cuya gratitud lleva el título de “La Holanda”, en la vereda San Ignacio, a 3 kilómetros del casco urbano, vía San Juan de Arama. Inició sus labores educativas el 20 de enero de 1969 con 130 jóvenes de la región, la mayoría provenientes “de municipios fuertemente afectados por el conflicto armado de la época como Vista Hermosa, El Castillo, Medellín del Ariari, El Dorado, Fuente de Oro, Puerto Lleras, Canaguaró y San Martín” (Crónica de la Holanda, Documento no impreso, p. 3).

Para responder de manera integral a la situación de los jóvenes, expuestos a la realidad de la violencia armada, al reclutamiento forzado, como también por escasos recursos de muchas familias campesinas y la lejanía de sus lugares de residencia -entre otros factores- La Holanda ofreció desde sus inicios, con la orientación de la pedagogía preventiva salesiana, el internado rural para los jóvenes. Mención especial debe hacerse a la respuesta que se brindó en la época de la zona de distensión, entre los años 1999-2002. Durante este tiempo, de modo particular, el internado fue un refugio seguro para muchos jóvenes, que no podían regresar a sus hogares en vacaciones, por la amplia posibilidad de ser asesinados o reclutados por la guerrilla o por los paramilitares.

Posterior a su fundación, en el año de 1977 el Ministerio de Educación Nacional mediante resolución, aprobó los estudios de educación media vocacional para otorgar el título de Bachiller en la modalidad agropecuaria. Este hecho aporta un componente más para

potenciar la formación agropecuaria de la región. Hacia 1980 el SENA comienza a interesarse por la experiencia educativa de La Holanda y brinda su apoyo a los cultivos de hortalizas. Hacia mediados de 1996, el colegio elabora su PEI, solicitado por la Ley 115 de 1994 y ratifica su orientación hacia la formación agropecuaria, aterrizando aún más su proyecto a la realidad de la región.

A partir de la Ley 715 de 2001 y del decreto 3012 de 2002, La Secretaría de Educación del Meta reorganizó las instituciones educativas, vinculando las escuelas rurales Francisco José de Caldas, La Isla y la Cubillera a la IEA La Holanda, a fin de garantizar la articulación de todo el arco educativo desde preescolar hasta media técnica, otorgando así el título de Bachiller Técnico con especialidad en Agropecuarias y Turismo Ecológico. En el año 2015 la Secretaría de Educación del Meta “retira y reubica a los docentes nombrados y mediante convenio establece que a partir de la fecha contratará los servicios educativos con la Sociedad Salesiana” (Crónica de la Holanda, Documento no impreso, p. 7).

La Holanda ha hecho parte de diversos procesos de reflexión y proyección de la realidad agropecuaria de la región. En el año 1999 fue sede de la “V Convención de Colegios Agropecuarios del Meta” la cual fue liderada por la Asociación de Futuros Agricultores de Colombia (AFAC). Hacia el año 2002 se realizó el primer congreso sobre la realidad juvenil del Ariari. Ya en el año 2009, se realizó una feria de experiencias significativas agrícolas de la región, con la participación de estudiantes de otras instituciones agropecuarias y campesinos.

En el año 2018, la Institución Educativa representó al departamento del Meta en el Foro de Educación Nacional sobre Educación Rural socializando la experiencia significativa denominada “líderes transformadores del campo y constructores de paz y oportunidad”. Dicha experiencia evidenciaba la apuesta institucional de La Holanda por una educación rural de

calidad, la formación de líderes emprendedores y la educación en el campo y para el campo a través de los proyectos productivos en la formación técnica agropecuaria.

En la actualidad, la Institución Educativa Agrícola La Holanda continúa afianzando su proyecto educativo, atendiendo 105 jóvenes en el Internado y 750 en el colegio, a través de una formación técnica agropecuaria en tres especialidades: conservación de recursos naturales, producción agropecuaria y agroindustria alimentaria. En torno a la celebración de sus 50 años, la institución educativa reconoce el impacto de la educación técnica agropecuaria brindada e indaga por las perspectivas de desarrollo que agencia esta propuesta educativa frente a la región de Ariari, fuertemente marcada por la violencia y dispuesta hoy a aportar educativa y socialmente en la fase del posacuerdo y el posconflicto.

REFERENTES CONCEPTUALES

Considerando la apuesta formativa de la línea de investigación Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social (UPN – CINDE), en términos de pensar otras educaciones y otras pedagogías, este proyecto de investigación aborda la técnica, la educación agropecuaria, el posconflicto, la justicia epistémica, la justicia ecológica, y las alternativas al desarrollo como ejes conceptuales que articulan el análisis de manera permanente. Esta perspectiva significa, en la línea de las otras educaciones, la posibilidad de ingreso de otros discursos que se construyen como alternativas al desarrollo frente a una educación que comprende el campo en términos de productividad y despoja la vida rural en sus dimensiones culturales, sociales, políticas y ecológicas.

La apuesta para pensar la educación media técnica agropecuaria en relación con las alternativas al desarrollo exige partir de una mirada a la comprensión de la técnica y la tecnología no simplemente como aparatos u objetos técnicos transferidos a la escuela que son objeto de uso para las prácticas educativas. La técnica y la tecnología, que no pocas veces son homologadas en su significado, implican ante todo un modo de relación entre lo humano y la naturaleza, un modo de construir el conocimiento y transformar el territorio que se habita. La técnica y la tecnología, presentes a lo largo de la historia de los pueblos, hoy han pasado a tener también un valor ideológico, por cuanto se han asociado a la idea única de desarrollo, y son consideradas como motor y despliegue del progreso y desarrollo económico, como consta en los documentos de políticas internacionales y nacionales, dirigidas a los países del sur, al orientar la implementación de un tipo de técnica y concepciones reducidas de las tecnologías.

La técnica que etimológicamente está asociada al término *techné* para designar un arte o el saber hacer de un oficio, es considerada por Quintanilla como “un conjunto de habilidades

y conocimientos que sirven para resolver problemas prácticos” (1998, p. 1). En esta perspectiva la tecnología comprende “el conjunto de conocimientos de base científica que permiten descubrir, explicar, diseñar y aplicar soluciones técnicas a problemas prácticos de forma sistemática y racional” (p. 2). Esta mirada de Quintanilla permite reconocer cómo la relación del hombre con los dispositivos físicos permite la gestación de una cultura técnica tejida por lo simbólico, práctico y axiológico den relación con lo técnico (p. 6).

Desde una perspectiva crítica, es necesario reconocer cómo a partir del análisis de la matriz saber/poder agenciada por las tecnologías, se ha “expandindo a ideia de modernização através das tecnologias de informação e comunicação que se encaixam na instituição educativa como rota de progresso e desenvolvimento”³ (Rozo, 2015, p. 31). Esta perspectiva permite entender que la tecnología conlleva inevitablemente un contenido ideológico (Vieira, 2008), es decir, en la producción de la “tecnología” está implícita una forma de poder desde la cual se implementan formas de dominación, en ocasiones imperceptibles, de los países llamados desarrollados sobre la periferia y que a su vez invisibilizan las tecnologías propias de los pueblos. De este modo, se requiere cuestionar “los enfoques instrumentales y deterministas desde los cuales se orienta la implementación de políticas, planes y programas para la inserción de tecnologías en sociedades y culturas como estrategias de progreso y desarrollo” (Rozo, 2017, pp. 1-2).

En esta perspectiva, es posible comprender diversas posibilidades de creación e innovación en las prácticas y técnicas artesanales presentes en los territorios vitales y que, en el ámbito escolar, reclaman un lugar, ante la restringida legitimación del universo tecnológico al uso de los artefactos contemporáneos (Rozo, 2017, p. 9). Esta comprensión permite a la

³ Expandiendo la idea de modernización a través de las tecnologías de información y comunicación que se instalan en la institución educativa como ruta de progreso y desarrollo (Traducción propia).

presente investigación abrir paso para pensar los procesos de educación técnica más allá del paradigma desarrollista y considerar el saber y el conocimiento para la solución de problemas prácticos como modo propio de pensar otros mundos posibles.

La acción educativa actual, -bajo la perspectiva de políticas económicas neoliberales, orientadas a la estandarización y la formación del mal llamado “capital humano”- puede terminar siendo garante del paradigma de la continuidad de las desigualdades y de la deshumanización. Sin embargo, la educación que se ha considerado como el espacio por excelencia de la cultura, de la humanidad, se resiste a ser una práctica alienante, por cuanto el hecho educativo moviliza un gran potencial político y liberador. De allí que el grito manso continué resonado y desafiando las prácticas educativas en el contexto latinoamericano.

La práctica educativa de Freire, en la segunda mitad del siglo XX, desde los procesos de alfabetización, ha permitido el surgimiento de una pedagogía crítica que busca transformar el hecho educativo y la sociedad. Freire plantea la superación de la bancarización del proceso educativo y de la formación de los sujetos, que está centrada en una transmisión acrítica de los conocimientos, que forma para la pasividad, la adaptación y la dominación. Se despierta así, una conciencia crítica de la acción educativa, que subvierte el orden tradicional educativo para favorecer un modo nuevo de entender la vida en cuanto práctica de la libertad. De acuerdo con Freire “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción y construcción” (Freire, 2006, p. 47), es movilizar a la educación como proceso político que se resiste a favorecer el paradigma de la opresión.

Desde esta comprensión, la educación en cuanto práctica de la libertad se enfrenta al desafío de una educación para la democracia, que supere la masificación del hombre y la alienación de la técnica, más allá de un comportamiento mecanizado al que está expuesto por

la lógica de la producción en serie y de la búsqueda de una mayor productividad. En palabras de Freire la finalidad educativa se centra en “proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo; aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre” (Freire, 1997, p. 84). Freire establece así, una posibilidad de entender el proceso educativo más allá del paradigma de la reproducción de los modelos dominantes, que niegan al sujeto su condición democrática.

No obstante, las políticas de corte neoliberal que conciben la educación como una mercancía, continúan su paso implacable generando pobreza, inequidad, individualismo, competitividad y exclusión. Al respecto, De la Cruz haciendo referencia a Giroux (2008), constata que el neoliberalismo “se afianza en los valores antidemocráticos, sistemas autoritarios y prácticas de racismo, que atentan contra cualquier vestigio de dignidad e intelectualidad” (2016, p.8). Visto de este modo, la institucionalización del neoliberalismo en la educación “inhabilita la participación equitativa de unos en la vida social” (Ibáñez, 2010, p. 304), lo cual configura otro tipo de injusticias. Surge entonces la imperante necesidad de pensar la educación desde un lugar que permita desplegar relaciones más equitativas, más justas.

Alrededor de ello, la teoría de justicia social desarrollada por Nancy Fraser establece tres tipologías (escalas) de justicia: distribución, ligada a aspectos económicos - derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza, respeto a sí mismo -, aspectos que deben distribuirse bajo criterios de igualdad, equidad y mérito; reconocimiento, tomando en cuenta la inclusión, diversidad, atención a grupos que históricamente han sido segregados -; y participación, la cual otorga, en especial a aquellos que han sido excluidos e invisibilizados histórica y sistemáticamente, una posición determinante en la toma de decisiones públicas y privadas de la sociedad (De la Cruz, 2016, p. 3).

En este marco, se trata también de abandonar toda práctica de injusticia epistémica, la cual, tal y como lo plantea Fricker (2017), perjudica al individuo en su capacidad para transmitir conocimiento y dar sentido a sus experiencias sociales. La injusticia epistémica parte de reconocer que personas, grupos sociales o colectivos, que presentan desventajas frente a alguna circunstancia, pueden ser tratados de forma injusta (Ontiveros, 2020).

La injusticia epistémica puede ser testimonial “cuando los prejuicios llevan a un oyente a disminuir la credibilidad de los juicios de un emisor, no en un instante de exclusión accidental sino de forma estructural-sistemática” (Fricker, 2017, p.247); y hermenéutica “cuando un grupo no participa equitativamente en la producción de significados sociales, debido a la marginación/invisibilización de su(s) experiencia(s) o a las discapacidades cognitivas que resultan de su posición de desventaja, con el resultado de que dicho grupo no puede hacer inteligible —incluso para sí mismo— su(s) experiencia(s)” (Murguía, 2016, p. 5). Una de las consecuencias de estas dos clases de injusticia es el trato inequitativo de un miembro (individual o colectivo) de una sociedad específicamente en su capacidad de sujeto de conocimiento, lo cual, según Ontiveros (2020) tiene su raíz en las estructuras de las relaciones desiguales de poder y los prejuicios sistemáticos que la constituyen.

En la apuesta por la justicia epistémica hace imperativo el reconocimiento y la legitimación de otros saberes y conocimientos que desafían a la ciencia moderna, la cual ha instalado formas de dominación, control y exclusión basados en el capitalismo, el patriarcado, el racismo y el mito del progreso por el desarrollo. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos, al plantear las epistemologías del Sur construye una mirada contrahegemónica para comprender y transformar las ideologías y prácticas que están en la base de la sociedad occidental. En esta perspectiva se entienden las epistemologías del sur como

el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado. (De Sousa, 2018, p. 18)

Este modo de hacer justicia epistémica al Sur, que se contrapone al mundo hegemónico de los universales y la racionalidad dominante de una forma privilegiada de construcción de conocimiento: el llamado científico en la lógica racional heredada de la modernidad, reclama la ecología de saberes que resiste al epistemicidio que generó la exclusión, invisibilización y detrimento de otros conocimientos, saberes y prácticas producido desde la ciencia como expresión del norte global. Esta perspectiva abre la posibilidad de “reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (Santos, 2018, 14). Para De Sousa Santos:

las ecologías de saberes proponen crear un nuevo tipo de vínculo entre el conocimiento científico y otros tipos de conocimiento. Consiste en otorgar “igualdad de oportunidades” a los diferentes tipos de conocimiento que se comprometen siempre en amplias disputas epistemológicas en las que se buscan maximizar sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible”, es decir, una sociedad más democrática y justa, igual que una sociedad más equilibrada frente a la naturaleza. (2019, p. 330)

La ecología de saberes en cuanto garantía para la justicia epistémica encuentra una relación profunda con aquello que Escobar denomina desclasamiento epistémico. En este sentido, Escobar reconoce “la necesidad de abandonar toda pretensión de universalidad y de verdad, y una apertura activa a aquellas otras formas de pensar, de luchar y de existir que van

surgiendo... y apuntando a otros modelos de vida” (Escobar 2017, p. 49). Este desclasamiento implica pensar más allá de la episteme de la modernidad y abandonar las categorías que fundamentan el desarrollo, para dar paso a sentipensar con la Tierra y con las comunidades en resistencia.

En el marco de la justicia epistémica se considera oportuno para la presente investigación articular el papel de la justicia ecológica como asunción de un nuevo modo de relación con la naturaleza. Si el desarrollo ha avanzado por la vía del extractivismo, la apropiación y destrucción de los ecosistemas, aquí se constata la instauración de un modo injusto de relación con la naturaleza. La lucha por la justicia ecológica emerge así desde el reconocimiento de los valores propios en la naturaleza (Gudynas, 2014).

La idea de naturaleza que desembarcó en América Latina a través de la conquista se entendió como externa a los seres humanos y por ende separada de la sociedad, “como un agregado de componentes que podían ser separados unos de otros, estudiados y gracias a ellos, dominados y controlados” (Gudynas, 2014, p. 99). De esta forma, de una concepción de la naturaleza como enormes espacios salvajes pasó a ser entendida “como canasta de recursos para los humanos, desde minerales a suelos fértiles” (Gudynas, 2014, p. 100) a fin de extraer aquello de interés económico. De allí se desprendió una ética antropocéntrica que separa lo humano de la naturaleza y establece relaciones de control, manipulación, capitalización y extracción que invisibiliza y niega los valores intrínsecos de la naturaleza.

La lucha de los pueblos indígenas por la defensa del territorio, de la Pachamama, engloba una comprensión más amplia de la naturaleza, pues ubica a la comunidad humana como parte de “una comunidad social y ecológicamente ampliada, que a su vez está insertada en un contexto ambiental y territorial” (Gudynas, 2014, p. 104) que integra a los seres vivos no

humanos. De este modo, el reconocimiento de los valores intrínsecos de la naturaleza abre el camino para privilegiar nuevos modos de relación con la naturaleza que no justifiquen el extractivismo y el daño ambiental bajo pretexto de desarrollo. Pretender considerar viable el daño ambiental como necesario para favorecer a los más pobres con ayudas económicas, es una opción inviable dado que “esos impactos ambientales casi siempre castigan a los más pobres o a los grupos marginados y subordinados, y que, en realidad, hipotecan las alternativas al desarrollo futuro” (Gudynas, 2014, p. 146). En esta perspectiva, una justicia plena se alcanza integrando lo social y ambiental, es decir, una justicia ecológica que no va en contra de lo humano, sino que favorece un nuevo modo de habitar el planeta y hace posible otros mundos.

Desde esta apuesta de la justicia epistémica y la justicia ecológica podemos articular la educación técnica agropecuaria como un proceso complejo que va más allá de conocimientos técnicos y la transferencia de tecnología para hacer del campo el motor del progreso económico mediante la producción agrícola y pecuaria. El paradigma de la sociedad occidental, con el impulso de la técnica y la tecnología, ha desconocido los saberes locales y se ha elevado como el único conocimiento que sólo legitima lo rural por la vía del desarrollo.

La educación agropecuaria se puede entender como un “proceso complejo, dinámico, hermenéutico y dialógico de apropiación de la actividad agropecuaria sobre la base de la interacción de sus dimensiones: cultural, social, económica, política, demográfica y natural para asegurar la soberanía y seguridad alimentaria en su orientación a la sostenibilidad” (Parrado, 2017, p. 158). Esta comprensión de la educación agropecuaria destaca la multidimensionalidad de interacciones que entran en juego en la vida rural, rescata la seguridad alimentaria, pero requiere favorecer nuevos modos de relación con los ecosistemas.

La educación agropecuaria se comprende dentro del amplio saber y finalidad de la educación técnica, impulsada en Colombia con la creación de las escuelas de Artes y Oficios a finales del siglo XIX y de modo particular con el establecimiento de las Escuelas Vocacionales agrícolas desde 1941. Así, la educación técnica reguló las prácticas de los artesanos y otros sectores productivos como el agropecuario, haciéndolas objeto de estudio escolar. La educación técnica sobrepasa el plano del saber hacer y se asocia a un aprendizaje social, que moviliza valores, conductas y pautas, y exige nuevos modos de relación con lo humano. La educación técnica y de manera particular la agropecuaria, bajo el riesgo de la instrumentalización del saber, necesita promover un modo de vida más allá del laboral y productivo, que amplíe la frontera de la escolarización del saber técnico.

La educación técnica agropecuaria en Colombia se constituyó a partir de 1974 en una opción de educación media -con la creación de los Institutos Técnicos Agrícolas (ITA)-, y fue establecida por la Ley General de Educación en 1994 como una especialidad de la educación media técnica, expresada en el artículo 32. Según la legislación educativa, la educación media técnica tiene como objetivos específicos: “a.- La capacitación básica inicial para el trabajo; b.- La preparación para vincularse al sector productivo y a las posibilidades de formación que éste ofrece, y c.- La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior” (Art. 33).

El proceso educativo de la institución agrícola que se pretende investigar está permeado por la conflictividad socioambiental de la región fruto de la violencia armada y por las dinámicas que emergen de la firma de los Acuerdos de paz de La Habana. Aunque lo pactado establece el comienzo de una fase de transición hacia la construcción de la paz, es preciso reconocer la implicación que en este proceso tiene tanto el posconflicto como el posacuerdo, como conceptos en constante tensión.

Si bien Ulloa et ál. interpretan el posacuerdo como el “momento posterior a los pactos de paz, y el de posconflicto, al resultado progresivo de la implementación de los acuerdos” (Ulloa, 2016, p. 32), este último se hace controvertido por cuanto la reactivación de la violencia armada y los asesinatos por parte de grupos armados, entre otros aspectos, dan cuenta de una transición compleja y de un panorama poco alentador. Al respecto,

lo que hemos presenciado los colombianos en los últimos meses después de firmado el Acuerdo, es algo que resultaba previsible: el desmonte gradual y sistemático de los Acuerdos de La Habana, en tanto que estos van en contravía de los intereses más preciados para “las élites terratenientes y financieras que reconquistaron el aparato del Estado para ejecutar sus políticas que oscilan entre un conservadurismo político de corte confesional y una idealización de la economía de mercado. (Botero, 2020, pp. 212-213)

Dado que algunas investigaciones rastreadas, en la última década, vinculan específicamente el posconflicto como categoría clave para interpretar el papel de la escuela rural ante el proceso de paz, en el presente estudio se considera indispensable mantener esta categoría para comprender la realidad actual en torno a la educación media técnica agropecuaria, en una región donde se han desplegado algunas acciones concretas fruto de los Acuerdos de la Habana, como por ejemplo los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y los Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR).

En esta perspectiva, la educación rural y la especialidad media técnica agropecuaria se constituyen en actores sociales que se sienten interpelados para agenciar procesos de transición hacia la paz. Por lo tanto, pensar el papel de la escuela ante los nuevos escenarios producidos por el posacuerdo y ante los retos del posconflicto, es la posibilidad

de educar para otros mundos posibles, que apuesten por otros modos de agenciar experiencias educativas pertinentes en el contexto.

El posconflicto en cuanto fase para implementar los acuerdos pactados abre un horizonte para pensar a Colombia más allá del desarrollo. Según Escobar “el posconflicto no se puede construir con las categorías que crearon el conflicto”⁴, dado que esas categorías (progreso, desarrollo, libre comercio, extractivismo, transgénicos...) han sido históricamente las que han agudizado las injusticias, de las cuales, el conflicto armado ha sido una expresión. De este modo, si el modelo civilizatorio de la humanidad está en crisis, del cual el desarrollo es su versión dominante, es necesario transitar hacia otros mundos, donde la educación sea precisamente agenciamiento de estas transiciones.

Frente al desarrollo pensado desde la hegemonía económica, Escobar (2014), afirma la necesidad de los discursos de transiciones locales que aparecen con mayor fuerza basados en la justicia cognitiva y en una comprensión moderna del mundo no como universo, sino como pluriverso de mundos-sociales. De un discurso del desarrollo que pone la supremacía en los bienes de consumo y niega la coexistencia entre ser humano y tierra, Escobar, desde el planteamiento del posdesarrollo abre la posibilidad de las alternativas al desarrollo entre las cuales se encuentran la convivencialidad, el biocentrismo, la ecología profunda, la crítica feminista, la ética del cuidado, el multiculturalismo, las ontologías relacionales y el Buen Vivir (Gudynas, 2014, p. 80).

Al respecto, las alternativas al desarrollo son “las alternativas mismas al sistema imperante de mercado, de producción y de relación con la naturaleza” (Eschenhagen y

⁴ Recuperado de https://clacso.org.ar/clacsotv/perspectivas.php?id_video=530 3 de agosto de 2020, 9:20 a.m.

Maldonado, 2018, p. 10), lo que equivale por ende a “redefinir, reconsiderar y recontextualizar las relaciones y los tipos de relaciones entre el ser humano y la naturaleza” (Eschenhagen y Maldonado, 2018, p. 11). Si la globalización buscó uniformar los modos de vida, en términos de producción y consumo, afectando la vida de las culturas y el deterioro ambiental, es preciso pensar desde otras racionalidades diversas al desarrollo como “oportunidad que surge de la necesidad y que se inscribe como la posibilidad de pensar o imaginar o construir mundos posibles” (Eschenhagen y Maldonado, 2018, p. 53).

De singular valor dentro del conjunto de alternativas al desarrollo encontramos el Buen Vivir como un conjunto de ideas que provienen de los países andinos como reacción, resistencia y alternativa a los postulados del desarrollo (progreso, separación Naturaleza-sociedad, crecimiento económico). En esta perspectiva el Buen Vivir “se nutre tanto de críticas occidentales como de algunos componentes de los saberes indígenas, y al ser simultáneamente postcapitalista y postsocialista, se orienta a estar más allá de la Modernidad” (Gudynas, 2014, p. 83). De esta forma, el Buen Vivir en cuanto crítica radical al desarrollo “representa una de las respuestas alternativas a la crítica posdesarrollista” (Gudynas, 2014, p. 83).

Aunque las dinámicas del desarrollo han incidido en la educación y la han tomado como instrumento al servicio de las políticas desarrollistas con una formación productivista, el mismo proceso educativo se resiste a seguir el modelo homogenizante que expresa una relación ontológica desigual entre lo humano y lo no humano, tal como expresa Escobar. La educación pensada desde las alternativas al desarrollo exige volver la mirada a la generación de nuevas racionalidades que desde la perspectiva intercultural rescaten lo comunitario y otras relaciones con la naturaleza (Guido, 2011), que pongan como criterio fundamental el cuidado de la vida (Crespo, 2018), el biocentrismo (Sepúlveda y Monsalve, 2017), y la práctica

del Buen Vivir (2016). De esta manera, la educación estará orientada “para pensar, luchar, existir y resistir apuntando a modos de vida distintos al modo de vida capitalista” (Giraldo et ál., 2017, 77).

El reconocimiento de la justicia epistémica, social y ecológica, como también de las alternativas al desarrollo, se convierten en un enfoque emergente para comprender la educación más allá del paradigma de la modernidad y de la producción en los nuevos escenarios de paz y posconflicto que vive la región del Ariari en donde está inserta la experiencia de educación media técnica agropecuaria que se investiga. Esta investigación considera que es necesario pensar la justicia epistémica, social y ambiental, si se piensa la técnica y la tecnología desde procesos diversos a los implementados por el modelo desarrollista. En este sentido los procesos de la educación media técnica agropecuaria se ven interpelados por una manera diversa de entender el desarrollo en las condiciones de posacuerdo y ante los retos del posconflicto que vive el país.

METODOLOGÍA

Abordar el análisis de la educación media técnica agropecuaria para dilucidar las perspectivas y tensiones teórico-prácticas del desarrollo y alternativas al mismo, exige una ruta metodológica que dé cuenta de la realidad para comprender la problemática planteada y avanzar en el análisis de los datos. De esta manera, la presente investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa con un enfoque hermenéutico interpretativo que pretende indagar por los sentidos que establecen los sujetos a partir de sus prácticas y discursos insertos en la realidad educativa a investigar.

Esta investigación se ubica como un proceso de aproximación a un hecho educativo-social capaz de ser conocido, interpretado y comunicado. Explicitar los vínculos entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en la propuesta educativa rural de la IEA La Holanda en el marco del posconflicto, tras la firma del Acuerdo de La Habana, implica una mirada global y a la vez particular a los procesos educativos que se desenvuelven en la institución y a la política educativa específica. Para avanzar en este ejercicio se asume el estudio de caso, que según Stake (1998), citado por Ángel “intenta preservar las realidades múltiples, las versiones diferentes y a veces contradictorias de lo que sucede” (2011, p. 2), dando cuenta a su vez del fenómeno abordado empíricamente.

El estudio de caso es una metodología de investigación que busca indagar por un tema, fenómeno, institución, realidad o situación a partir de un caso particular. No se trata de extraer de allí generalizaciones para todo tipo de hecho o institución parecida a la investigada, sino que ofrece la posibilidad de comprender la complejidad y unidad de un caso singular. Esta metodología tiene la riqueza de partir de las experiencias, conocimientos, vivencias de los sujetos investigados, que son el eje de la investigación; el proceso que se realiza con ellos

busca comprender el sentido que le dan a su contexto y sus visiones sobre el mismo. Esto no niega carácter de objetividad a la investigación, por el contrario, indaga por la situación investigada como una realidad concreta digna de ser comprendida.

En este sentido, el estudio de caso de la IEA La Holanda se considera pertinente por cuanto tensiona las relaciones entre el contexto regional marcado por el conflicto armado y los conflictos socioambientales, como por la apuesta institucional orientada por la Sociedad Salesiana. La singularidad del caso de la educación media técnica agropecuaria de la IEA La Holanda permitirá dar cuenta de sus complejidades y tensiones, de sus énfasis, de sus prácticas y sentidos en cuanto al agenciamiento de alternativas al desarrollo.

El ejercicio investigativo implica, en un primer momento, el análisis documental hallado en la institución (Proyecto Educativo Institucional - PEI, Plan de Estudios de la Formación Técnica – PEFT, Proyecto Ambiental Escolar – PRAE, El Manual de Convivencia) con respecto a la formación técnica agropecuaria, así como también la revisión específica del componente educativo técnico y rural en algunos documentos de política pública nacional y departamental. Posteriormente se amplía la recolección/construcción de datos mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a directivos, profesores y estudiantes. Finalmente, se considera oportuno la observación de algunas prácticas que orientan las modalidades técnicas.

Para el análisis de la información, se asume como técnica el análisis temático de datos cualitativos. Según Mieles et ál., se considera como tema aquel elemento que “captura algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación, representando un nivel de respuesta estructurada o significado” (2012, p. 219). De acuerdo con Borda et ál.

(2017), este proceso integra tres momentos que operan a lo largo de la investigación: la reducción, el despliegue y la extracción de conclusiones.

Teniendo en cuenta la propuesta teórica lograda en los apartados anteriores se realiza el análisis de la base documental a partir de rejillas para documentar información sobre educación rural, educación media técnica agropecuaria, comprensiones de desarrollo, relación con la naturaleza y paz-posconflicto en la región del Ariari. Para efecto del análisis de las entrevistas, luego de su transcripción, se realiza la reducción a través de la codificación, permitiendo a su vez la comparación constante y la agrupación de los códigos por familias o dimensiones temáticas (Borda, 2017, p. 42).

Una vez cerrado el listado de códigos (saturación), se lleva a cabo la sistematización de los datos, habiendo obtenido las categorías medulares de la investigación. Paso seguido, se inicia el procesamiento de la información codificada a través de matrices cualitativas, registradas en procesadores de texto.

Durante el despliegue, el conjunto de datos es reducido y organizado para la redacción de los resultados y la extracción de conclusiones. En esta fase del análisis se continua la comparación constante con la propuesta teórica que fundamenta esta investigación favoreciendo la triangulación y la extracción del sentido de los datos (Borda, 2017, p. 77).

ANÁLISIS DE LA COYUNTURA INVESTIGATIVA Y PROPUESTA DE RECONFIGURACIÓN METODOLÓGICA FRENTE A LA COVID-19

El proceso natural de toda investigación no es un proceso lineal ni definitivo, afronta la realidad y muchas veces tiene modificaciones debido a diversas circunstancias. Al respecto, esta apuesta investigativa no ha sido la excepción. La llegada de la pandemia de la Covid-19 a Colombia, ha llevado a la modificación de la labor docente y de la dinámica cotidiana de las interacciones sociales. Las medidas tomadas a partir del mes de marzo de 2020 por el Gobierno Nacional, tal como el aislamiento social, la suspensión de actividades masivas, entre ellas la educativa, entre otras tantas de diversos sectores de la población, la implementación del teletrabajo y de las clases a través de plataformas virtuales, han generado profundos cambios y rupturas que afectan la vida familiar, social, laboral e investigativa.

Vale la pena recordar al respecto la frase del poeta Mario Benedetti: “cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto cambiaron todas las preguntas”. Esta expresión, que puede dar cuenta de los cambios que se dan en medio de las incertidumbres de la vida, se ajusta propiamente a nuestra realidad de investigadores. No se trata solamente de pensar que la pandemia no ha permitido llevar la vida cotidiana que se solía tener. Se trata en el fondo de reconocer que la pandemia ha traído consigo una serie de cambios a todo nivel, incluido el hecho de llevar adelante el proceso metodológico de nuestra investigación.

En cuanto estudiantes que buscamos llevar adelante la investigación del estudio de caso en la institución escogida, teníamos planeado comenzar la recolección de información a partir finales de marzo. La entrada en vigencia de la medida de aislamiento social en el marco de la emergencia sanitaria nos ha llevado a suspender tal actividad, mientras se veían caminos claros para la observación de campo y las entrevistas previstas en la ruta metodológica.

La institución educativa, que funciona en modalidad de convenio entre la Secretaría de Educación del Meta y la Sociedad Salesiana, acogió las indicaciones del Gobierno Nacional, y suspendió la labor educativa presencial en las instalaciones. Durante las primeras semanas, de acuerdo con las instrucciones de la Secretaría de Educación del Departamento, los establecimientos educativos adelantaron tres semanas de vacaciones. Posterior al receso de la Semana Santa, la institución retomó el proceso educativo con la modalidad de guías que los padres de familia han ido recogiendo en la institución, pero, presenta dificultades porque un buen número de estudiantes viven en el sector rural o más aún en otros municipios de la región.

Esta coyuntura implicó reajustar el proceso metodológico para garantizar la continuidad de la investigación, buscando garantizar las condiciones para una recolección oportuna de los datos y la rigurosidad en su análisis. De esta forma, ante la imposibilidad de participar en la observación de las prácticas, dada la no presencia de los docentes y estudiantes en la institución, se consideró viable dar énfasis al análisis documental y a las entrevistas, incluyendo a algunos exalumnos.

LOS DATOS, ANÁLISIS Y RESULTADOS

El proceso de recolección y construcción de los datos, tal como se presentó anteriormente, se desarrolló durante el tiempo de confinamiento. El acercamiento a la institución por medio de uno de los investigadores, permitió una comunicación directa con la institución y los sujetos participantes, a fin de facilitar la recolección de los datos. Un mes antes de comenzar el confinamiento, se realizó una primera visita a La Holanda para presentar la propuesta del estudio de caso de la institución. Después de ser aceptada la propuesta y solicitar el acceso a la base documental de la institución (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Formación del Área Técnica, Manual de Convivencia, Crónica de la Institución, Proyecto Ambiental Escolar) se procedió a hacer un análisis desde los siguientes núcleos temáticos: educación rural, educación media técnica agropecuaria, posconflicto, desarrollo, relación con la naturaleza y alternativas al desarrollo.

Posterior al análisis de la base documental se diseñó un modelo de entrevista semiestructurada de acuerdo con los actores partícipes de la investigación (Ver Anexos). No obstante, las medidas tomadas a raíz de la pandemia y las decisiones institucionales generaron incertidumbre sobre la pertinencia de continuar con el trabajo; el proceso de recolección y construcción de los datos se dilató hasta mediados del mes de agosto del 2020, momento en el cual se concretó la posibilidad de realizar 13 entrevistas de forma presencial en la institución con uno de los investigadores (que contó con los respectivos permisos para desplazarse al lugar) y el otro conectado de forma remota a través de Google Meet. Las 10 restantes entrevistas se realizaron de forma remota y finalmente dos a través de llamadas telefónicas, debido a la dificultad de conectividad a internet. Al respecto, los sujetos participantes del total de las entrevistas fueron 23 (12 mujeres y 11 varones), registrados de la siguiente manera: 3 directivos, 4 profesores, 9 estudiantes de la media técnica y 7 exalumnos. La imposibilidad de

hacer observación de algunas prácticas de las modalidades técnicas llevó a limitar la recolección de la información a las entrevistas y el análisis documental.

La transcripción de las entrevistas, la relación con la base documental, la comparación constante durante el proceso y la necesidad de hacer una entrevista a otro miembro de la institución para ampliar un hallazgo, así como el análisis a algunas guías de los estudiantes de grados 10° y 11° como parte del proceso formativo durante la contingencia, permitieron construir los datos y avanzar en el análisis de los mismos. El apoyo de la institución para acceder a la información y permitir la indagación a través de las entrevistas, facilitó el proceso de investigación, el análisis de los datos y la posterior escritura de los presentes hallazgos.

De esta manera, el análisis de los resultados que a continuación se presenta da cuenta del estudio de caso investigado, evidenciando los aspectos temáticos identificados en los antecedentes rastreados y los referentes teóricos. En este sentido, es preciso señalar que, si los posibles vínculos entre educación media técnica y alternativas al desarrollo hacen referencia o no a los puntos de encuentro, tales vínculos se agencian⁵ a partir del reconocimiento de la capacidad potencial para actuar que transita en los discursos y prácticas educativas de la institución y que a su vez moviliza diversos modos de comprender la relación con la naturaleza. Así las cosas, el presente apartado se desarrolla analizando: la región en la escuela y la apuesta político educativa para el campo; la formación técnica agropecuaria; el enfoque técnico, tecnológico y laboral; los proyectos pedagógicos productivos orientados hacia la producción

⁵ La reflexión sobre la *agencia*, gira en torno a tres posturas filosóficas. En primer lugar, se encuentra la de Hannah Arendt, quien no se refiere a agencia sino a acción, entendida como aquella actividad que se realiza entre individuos, a partir de la cual se toman iniciativas o se comienza algo; en segundo lugar, la postura de Ema López, que la define como la capacidad-posibilidad de producir efectos de novedad en la realidad, a pesar del orden o las constricciones normativas impuestas en ella; finalmente, para Deleuze y Guattari, el agenciamiento es la ruptura que se hace al orden social, que comporta componentes de diversa índole (biológicos, sociales o maquínicos). (Acosta, 2018, p.p. 8-9)

ecológica integral; el agenciamiento de conciencia ambiental; la formación ético-espiritual ecológica; la formación técnica agropecuaria en el confinamiento; y La Holanda como escuela para la paz.

Para efectos de la citación de las voces de los sujetos participantes en la investigación, identificamos el rol del participante con respecto a la institución y un número que identifica a cada participante: los directivos (D), los profesores (P), los estudiantes (E) y los exalumnos (EX). Por ejemplo, E1 significa que la voz de quien aparece en el relato es la del estudiante 1.

La región en la escuela y la apuesta político-educativa para campo

El ejercicio analítico y comprensivo de la experiencia educativa de la IEA La Holanda, centra su atención, en primer lugar, en el contexto de la región y los procesos educativos que desde allí se agencian en perspectiva política. El rastreo permite destacar como primer hallazgo, una lectura bidireccional sobre el modo como desde la política pública se piensa la educación rural y técnica, y la manera como la comunidad educativa, en tanto comunidad política, se comprende ante las complejas problemáticas que interpelan el lugar y el sentido de los procesos educativos de la institución.

En este sentido, ya el Plan Decenal de Educación (PDE) 2016-2026 asume la educación como “un motor que impulse el desarrollo económico y la transformación social” (p. 10), razón por la cual el sistema educativo deberá ser de alta calidad “generando equidad, desarrollo humano y desarrollo económico” (p. 15). Este enfoque, aunque considera el desarrollo humano como espíritu de la educación para cerrar las brechas sociales, avanzar en la consolidación de la paz y alcanzar el desarrollo sostenible (p. 15), continúa enfatizando una mirada instrumental de la educación, dado que se entiende lo educativo como un eslabón de desarrollo.

Entre los diez lineamientos planteados en PDE 2016-2026, la educación rural se establece como prioridad y, por ende, el fortalecimiento de la educación media (académica y técnica) en los diversos contextos urbanos y rurales con modelos pertinentes al contexto. Si bien, la apuesta política del PDE 2016-2026 busca hacer justicia a los sectores vulnerables, las acciones previstas están lejos de su implementación, sobre todo cuando a la fecha no se ha definido el Plan Especial para la Educación Rural pedido por el Acuerdo de La Habana.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, plantea la educación básica y media en términos de calidad, cobertura y pertinencia (p. 300). Aunque en esta línea se plantea la necesidad del desarrollo de competencias socioemocionales, se constata la ausencia de un énfasis medioambiental. Aunque el PND 2018-2022 explicita un enfoque por la sostenibilidad ambiental y el cambio climático para “producir conservando y conservar produciendo” (p. 463), este enfoque en el documento no está directamente articulado con el sector educativo.

El PND 2018-2022 en el objetivo cuatro referido al sistema educativo, hace una clara apuesta por la educación rural, destacando lo ya solicitado por el PDE 2016-2026 y por la Reforma Rural Integral (RRI) acerca de la necesidad de incorporar la formación técnica y agropecuaria en tales contextos. Sin embargo, la ausencia de un paradigma que visibilice el valor cultural, social y ecológico de lo rural o de las amplias ruralidades colombianas, agudiza las injusticias que vive el campo colombiano.

La mirada al contexto regional del Meta y del Ariari, se considera como potencial de desarrollo sostenible (p. 2), según el Plan Departamental de Desarrollo 2020-2023. La riqueza biodiversa y la característica de una región altamente agropecuaria, hace que la región se oriente en la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y en la recuperación y

transformación del campo en todos los sectores (p. 2), desde donde se asume la educación “como uno de los más importantes requisitos para su desarrollo social y económico” (p. 142). La implementación de cambios estructurales en el sector agropecuario, para alcanzar una mayor productividad y competitividad que beneficie el campo y la ciudad, se apoya en “la implementación de proyectos educativos de media técnica, con currículos pertinentes para la formación de bachilleres académicos o técnicos, que puedan asumir en su territorio la puesta en marcha de nuevas tecnologías” (p. 146). Así, la educación del Meta se enfoca a plantear procesos educativos de alto impacto en el sector rural que propicie el crecimiento de su población y contribuya a la protección del medio ambiente (p. 133-134).

Esta mirada de la política pública revisada a nivel nacional y departamental, asocia la pertinencia educativa rural y técnica con la promoción del desarrollo alternativo que considera la inserción de las nuevas tecnologías para lograr una mejor competitividad en el campo productivo. La ausencia de una estrecha relación entre los desafíos educativos y las apuestas ambientales desde la política, afianza la trayectoria desarrollista que se le da a la educación y que no tiene en cuenta la inclusión de la realidad cultural de las comunidades campesinas.

En este marco de política pública que proyecta la educación rural y técnica en clave de productividad y para el desarrollo sostenible, La Holanda, desde el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), establece su propuesta como opción política regional con un enfoque rural, técnico, agrícola y tecnológico (PEI, p. 21) que bajo un enfoque ecológico humanista busca responder a las necesidades de la región del Ariari (PEI, p. 23). De este modo, la institución comprende su acción educativa como respuesta a un contexto ampliamente problemático, pero a la vez potencial por la amplia labor agropecuaria que caracteriza la región.

Es importante destacar la percepción que la comunidad educativa tiene sobre el entorno regional y las problemáticas que allí están latentes y que, por ende, constatan la persistencia de la injusticia social y ecológica. Los sujetos de la comunidad educativa en relación con su contexto describen diversas situaciones que confrontan los procesos educativos que se desarrollan en la institución.

Al respecto, las pocas posibilidades de acceso a la educación superior (E8), la débil identidad cultural de la región (D1), las limitadas oportunidades laborales (E7), la falta de vías para poder sacar los productos agrícolas (EX3), el poco apoyo del gobierno al campesino (E6, EX4) y a la educación rural (D1), la dificultad en la titulación de los terrenos (P1), la constatación del feminicidio (E2) la violencia intrafamiliar (PEI, p. 26) entre otros fenómenos socioambientales, hacen evidente cómo a la escuela y a sus sujetos les afecta la situación que los rodea y los confronta para vislumbrar salidas desde la misma experiencia educativa.

La identificación de las problemáticas plantea a los sujetos y a la escuela un rol de mediación y transición que permita vincular respuestas a estas necesidades u otras afectaciones de carácter socioambiental, que más adelante se presentarán. En este sentido, resulta importante evidenciar, cómo la región ha transitado a lo largo de décadas por el conflicto armado, que actualmente se está reactivando en el contexto de un posacuerdo iniciado y un posconflicto críticamente constatado.

En este panorama que plantea desde la política la exigencia de una escuela como motor del desarrollo, tal como ha sido comprendido por Lozano (2017) y Giraldo et ál. (2017) y de una comprensión del contexto como desafiante para la escuela, se inscribe la propuesta educativa de la media técnica de La Holanda, que responde a la región desde una clara apuesta de formación para el trabajo. De esta forma, la educación media técnica implementada por La

Holanda, se presenta como una acción política que denota la permanencia, en parte, del discurso de desarrollo alternativo.

La formación técnica agropecuaria en La Holanda

La Holanda se caracteriza por su identidad técnica desde su fundación y este enfoque se halla presente en el currículo desde 5° hasta 11°. El enfoque técnico de La Holanda ofrece actualmente tres especialidades definidas como Producción Agropecuaria, Conservación de Recursos Naturales y Agroindustria Alimentaria.

Como proceso introductorio, durante el grado 5°, la formación técnica apunta a fortalecer los conocimientos básicos de producción agropecuaria con el establecimiento de huertas ecológicas, como estrategia de seguridad alimentaria. En la básica secundaria La Holanda brinda un proceso técnico exploratorio que permite a los estudiantes un aprendizaje teórico-práctico gradual de cada especialidad. El componente investigativo caracteriza el proceso del grado 9°, que a partir de semilleros de investigación promueve estrategias de producción e innovación, y permite a los estudiantes la selección de una especialidad o modalidad técnica para la media vocacional (10° y 11°). La formación media técnica integra así una etapa lectiva (10°) y productiva (11°) que se desarrolla en el marco del convenio de articulación que la Secretaría de Educación del Meta tiene con el SENA (PEI, p. 69).

De acuerdo con el PEI, en el currículo se adopta un enfoque basado en competencias, definidas como “la adquisición y el desarrollo integrado de conocimientos (aprender a conocer), de capacidades y destrezas (aprender a hacer), de actitudes personales y grupales (aprender a ser) y formas de convivencia y de relacionarse (aprender a convivir)” (p. 79). El Plan de Estudios de la Formación Técnica (en adelante PEFT) establece un itinerario formativo para los

estudiantes en términos de aprendizaje y desarrollo de conocimientos y prácticas del agro, que a partir de “la utilización de técnicas agropecuarias, ambientales y agroindustriales, permite la inserción en el sector productivo, para mejorar su calidad de vida y contribuir en el desarrollo de la región del Ariari” (p. 6).

La formación técnica, concretada en el PEFT está planteada en función del proceso de aprendizaje a partir de competencias generales y específicas de cada grado y por periodos, con sus unidades temáticas e indicadores de desempeño (conocer, hacer, ser-convivir), así como estándares de referencia ofrecidos en los programas técnicos del SENA, los cuales están organizados a partir de Normas de Competencia Laboral (en adelante NCL). Los programas de formación técnica del SENA⁶, que determinan los procesos institucionales de La Holanda, integran también contenidos curriculares, pedagógicos y didácticos para desarrollar las habilidades necesarias requeridas por el sector productivo.

Las NCL son comprendidas como “conjuntos de elementos de competencia laboral que agrupados constituyen un rol de trabajo, que representan un resultado con valor y significado para el sector productivo y que pueden evaluarse y certificarse por separado” (SENA, 2020, p. 28). Ahora bien, una competencia laboral se interpreta como

capacidad de un trabajador para movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar los resultados pretendidos en un determinado contexto profesional, según patrones de calidad y productividad. Implica entonces, la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones imprevistas, movilizándolo el máximo de saberes

⁶ Los programas técnicos del SENA que hacen parte de esta investigación, fueron recibidos mediante correo electrónico, por lo tanto, se constituyen en fuentes no recuperables, por lo que no pueden ser incluidos en la lista de referencias bibliográficas.

y conocimientos para dominar situaciones concretas, aplicando experiencias adquiridas de un contexto para otro. (SENA, 2020, p. 10)

Para efectos de la presente investigación es preciso hacer una mirada a cada modalidad e identificar acentos y divergencias en relación con la naturaleza. El conjunto de las especialidades técnicas está enmarcado según el PEFT dentro del desarrollo sostenible, el cual es definido como “un proceso continuo que satisfaga las necesidades de la generación presente sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras” (p. 5). Además, es preciso notar cómo desde el PEFT se establece que las especialidades técnicas se comprenden como una valiosa herramienta para la comunidad educativa; para quienes viven y no viven en el campo, que piensan que la vida allí es sinónimo de equilibrio, armonía con la naturaleza y disfrutan de la madre tierra que le proporcionan el alimento, el abrigo y la paz que tanto necesitamos en estos tiempos. (p. 1)

Producción Agropecuaria

La modalidad de Producción Agropecuaria promueve de manera directa la formación para las labores agrícolas y pecuarias, propias de la región del Ariari. Durante el proceso exploratorio en básica secundaria, la modalidad en el área pecuaria, profundiza en la explotación cunícola, porcina, la sanidad pecuaria y nutricional, y las prácticas de bioseguridad en la unidad de aves de corral, a fin de garantizar estándares de calidad en la producción. Desde la formación del área agrícola se fortalece el manejo de cultivos semestrales (maíz, soya), cultivos anuales (plátano, yuca, maracuyá), manejo de cultivos perennes (cacao, palma de aceite, aguacate), a través de prácticas de siembra, manejo de plagas, plateo, fertilización, cosecha y postcosecha.

Durante la media técnica los estudiantes se acercan al conocimiento e implementación de cultivos según normas técnicas, a ejecutar labores culturales de acuerdo a las necesidades nutricionales de los mismos, a la implementación de parámetros nutricionales y reproductivos de especies mayores y menores, al manejo de procedimientos de sanidad, al desarrollo de buenas prácticas productivas tanto agrícolas (BPA) como pecuarias (BPP). Estos aprendizajes expresados en términos de competencias, buscan formar a los estudiantes o aprendices para el desarrollo económico, social y tecnológico.

El enfoque técnico de la modalidad agropecuaria considera necesario transformar la manera de producir, de tal forma que sea sostenible (P3) lo cual implica la recolección de residuos plásticos y materiales contaminantes (EX5), y la responsabilidad en el buen uso de los recursos (P1, P3). Estos aspectos entran en relación con la NCL que plantea la necesidad de la interacción personal, social y ecológica, que busca entre otros resultados de aprendizaje “asumir responsablemente los criterios de preservación y conservación del medio ambiente y de desarrollo sostenible, en el ejercicio de su desempeño laboral y social” (SENA, 2013, p. 24).

La propuesta formativa de la especialidad agropecuaria de La Holanda fija en el currículo otras NCL como referentes formativos estandarizados, entre los cuales se encuentran: cosechar productos siguiendo especificaciones técnicas definidas, mantener el cultivo según recomendaciones agronómicas, coordinar la producción de especies pecuarias según objetivos de la empresa, preparar el terreno para la siembra según cultivo y requerimientos técnicos.

Si bien este énfasis educativo responde a la búsqueda de una agricultura limpia que busca proteger la naturaleza y sus especies, enfocada en la vocación agrícola regional, reduciendo o evitando el uso de químicos y promoviendo el cuidado de la tierra, en esta modalidad prevalece un discurso que justifica la competitividad, ofrece escasa orientación sobre

el enfoque social y que sigue siendo insuficiente frente al aumento del deterioro ambiental (Gudynas, 2004, p. 64).

Conservación de Recursos Naturales

La especialidad de Conservación de Recursos Naturales, que desde el PEI está asociada al Manejo Ambiental, reemplazó la especialidad de Turismo y Ecología que se venía ofreciendo anteriormente, y se comenzó a implementar en La Holanda a mediados del año 2013, cuando el SENA ofreció el programa específico para esta modalidad. En la básica secundaria, esta modalidad plantea como finalidad, en cuanto etapa exploratoria, la identificación de especies florísticas, el reconocimiento y manejo de la fauna silvestre y su cuidado en la región, así como el desarrollo de estrategias de conservación conforme a la normatividad ambiental, para mitigar los impactos que se pueden generar en los distintos sectores.

En la media técnica, el currículo propone que los estudiantes desarrollen acciones encaminadas a la interacción consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, a la generación de procesos de educación, participación y gestión ambiental, en el ámbito del desarrollo sostenible, tomando en cuenta las necesidades y políticas del territorio. Así mismo, se busca que los estudiantes implementen prácticas de manejo y conservación de suelos, y la obtención y análisis de muestras de origen ambiental. El proceso formativo en esta modalidad, en palabras de un exalumno, ayuda a “que los muchachos creen herramientas que sean favorables para el medio ambiente y que tengan una mayor producción para el campesino” (EX2).

En consonancia con lo anterior, los sentidos de los sujetos entrevistados ponen el acento en que la gente no tiene cultura ambiental (EX2), no está concientizada en el cuidado del medio ambiente (EX2), por lo cual se destacan prácticas de la especialidad tales como reciclaje (E5), saneamiento ambiental (EX2), manejo de residuos (PRAE; E5), con el propósito de hacer uso de la tecnología para mejorar la producción (EX2) y conservar la naturaleza (E5).

De otro lado, el perfil del egresado propuesto en el programa técnico del SENA, que orienta la especialidad de La Holanda, pone de relieve otros aspectos que ofrecen indicios sobre el propósito de la formación en la especialidad en mención, tales como:

la búsqueda de soluciones integrales asociadas a las exigencias de los sectores productivos primarios, con innovación permanente de acuerdo con las tendencias y cambios para un impacto positivo en la productividad, la competitividad, la equidad y el desarrollo del país (SENA, 2014, p.p. 5-6)

Aunque esta modalidad, explicita acciones más concretas de identificación y conservación de los recursos naturales, con respecto a las otras dos especialidades, es posible constatar que su enfoque está marcado por una perspectiva desarrollista que pone su énfasis en mitigar las problemáticas socioambientales y en brindar soluciones a exigencias del sector productivo con innovación, desconociendo así las necesidades de los campesinos y sus desarrollos tecnológicos propios, los cuales “expresan niveles de innovación, adaptación y adecuación” (Arias, 2017, p. 58). De este modo, el enfoque curricular del PEFT de La Holanda, que se enfoca a buscar el equilibrio, la armonía con la naturaleza y el disfrute de la madre tierra, queda restringido a cumplir con la normatividad vigente y las directrices del SENA.

Agroindustria Alimentaria

La modalidad de Industrialización Alimentaria o Agroindustria Alimentaria ha sido abierta recientemente en la institución, en el año 2015. Fue planteada como una alternativa formativa para las necesidades de la región a fin de garantizar procesos de conservación y transformación de los productos agropecuarios. La especialidad, que cuenta con un taller dotado de maquinaria específica para los procesos de transformación de productos frutales, cárnicos, lácteos y de panificación, es un proceso formativo que únicamente ofrece la institución en el municipio de Granada.

La especialidad de Agroindustria Alimentaria implementa NCL referidas al almacenamiento de productos alimenticios según su naturaleza y técnicas propias de conservación, al control de puntos críticos en los procesos de producción, a la aplicación de normas de higienización y de procesos térmicos según procedimientos y normas vigentes, como también a coordinar proyectos y planes de acuerdo con las necesidades empresariales.

En esta perspectiva, aunque el programa técnico del SENA, no explicita un perfil de salida del egresado, la formación técnica en Agroindustria Alimentaria responde a formar personal capaz de operar control a procesos y maquinaria para la elaboración de alimentos y bebidas. De esta manera, el PEFT de La Holanda destaca la importancia de comprender y aplicar las Buenas Prácticas de Manufactura (BMP) de acuerdo con la normatividad vigente, además de garantizar los sistemas de control de la calidad de los alimentos, y la participación en las propuestas de innovación y mejoramiento de los procesos productivos de acuerdo con la política empresarial. Así, se evidencia que la especialidad de Agroindustria Alimentaria está orientada a ofrecer alternativas para aprovechar los productos agropecuarios y evitar su

desperdicio (E9), propiciar la comercialización local (D2) y generar valor agregado al trabajo campesino (D2, P4, E7).

De manera especial, es preciso destacar cómo La Holanda asume otro referente de la formación en Agroindustria Alimentaria explicitando la importancia de “sensibilizar a los actores sociales y comunitarios en los deberes, derechos, gestión del autocuidado y corresponsabilidad social de acuerdo con lineamientos en seguridad sanitaria nacionales e internacionales” (PEFT, p. 78). Esta competencia laboral busca reconocer las características socioculturales de los actores sociales y comunitarios del territorio, y destaca así un énfasis social por cuanto los procesos de producción de alimentos pueden generar experiencias de comunidad campesina.

El énfasis dado por los sujetos participantes a experiencias como la elaboración de concentrados (EX3), el mercado campesino (D2), el tratamiento del agua potable (EX4), la higienización de los lugares de trabajo (EX3), la veeduría al Plan de Alimentación Escolar (EX3, EX4), la promoción del reciclaje (EX4), la búsqueda de inocuidad en la preparación de los alimentos (P4, EX4), el manejo de los residuos industriales y envases (E6), la formulación de costos de los alimentos industrializados (P4), permite encontrar la orientación de las prácticas de la modalidad hacia un cuidado de la naturaleza entendido en términos de garantizar la conservación, higienización y transformación de los alimentos para una sana alimentación.

El énfasis de la modalidad no explicita otras prácticas específicas sobre la relación con la naturaleza, aunque entiende el procesamiento de alimentos como mediación y factor diferencial para hacer al estudiante capaz de relacionarse de la mejor manera consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Sin embargo, la orientación curricular y los sentidos hallados en la formación técnica de Agroindustria Alimentaria limitan el cuidado hacia la disminución del

impacto ambiental por medio de la transformación de la materia prima, el manejo de residuos y las prácticas de inocuidad.

El enfoque técnico, tecnológico y laboral de la formación técnica

Aunque el rastreo presentado anteriormente especifica las habilidades que se promueven en el proceso formativo de cada especialidad, es preciso dar cuenta de otros hallazgos encontrados durante la investigación. Para ello precisamos que el enfoque técnico de La Holanda asume las orientaciones y programas de formación técnica del SENA, instancia que ubica las tres especialidades referidas dentro de la línea tecnológica de producción y transformación propias del sector primario. El SENA define las líneas tecnológicas como

las trayectorias o los caminos de aprendizaje por los que deben transitar los aprendices durante el proceso de formación. Esas trayectorias o caminos de aprendizaje se han constituido tomando como referencia las actividades que realizan las empresas para lograr la concepción, producción, distribución y consumo de sus bienes y servicios. (SENA, 2020, p. 23)

Según esta perspectiva tecnológica del SENA, el sentido de la formación técnica se entiende dentro de una trayectoria específica de aprendizaje para el trabajo que responde a la forma como funcionan las empresas, y que, en el caso de La Holanda, se orienta a las labores de producción y transformación de las prácticas agropecuarias. Al respecto, el proceso de aprendizaje del estudiante está definido de este modo: “comprende, asimila, incorpora y aplica conocimientos, habilidades destrezas y actitudes que hacen competente al aprendiz para actuar técnica, metodológica, participativa y socialmente en el trabajo”. (SENA, 2020, p. 4)

Aunque es constatable la explotación de los menores de edad en las labores agropecuarias en la región (PEI, p. 26), para la Comunidad Salesiana, que a lo largo de su historia en Colombia ha promovido la educación técnica industrial y agropecuaria, formar para el trabajo en labores asociadas al campo y a su transformación, representa un potencial dignificador y de justicia, por cuanto busca afianzar una dimensión esencial de la condición humana:

como homo *faber* la educación debe fomentar una formación para la vida, tiene que incluir necesariamente una educación para el trabajo, no simplemente como aprendizaje de una manualidad práctica, sino que incluya el componente tecnológico que dé razón y fundamento científicos a la labor que se realiza, esté acompañada de una formación social que promueva la dignidad y la primacía del trabajador sobre las cosas que produce.

(Inspección Salesiana San Pedro Claver, 2017, p. 97)

Esta mirada de la educación técnica en perspectiva salesiana, en cuanto formación para el trabajo, integra así una de las dimensiones de la vida humana que, de acuerdo con Boff, representa uno de los modos-de-ser-en-el-mundo, dado que expresa una de las maneras de “ex-istir y de co-existir, de estar presente, de navegar por la realidad y de relacionarse con todas las cosas del mundo” (2002, p. 74). Así, el trabajo se convierte en un “modo-de-ser consciente y asume la condición de proyecto y estrategia con sus tácticas de modelado de sí mismo y de la naturaleza” (p. 75). Este modo de existir conlleva el riesgo de poner el acento en el dominio de las cosas, que desde un paradigma antropocéntrico deshumaniza al mismo hombre por cuanto destruye su hábitat y legitima una relación depredadora en función del desarrollo.

Siguiendo el planteamiento de Boff (2002), la escuela, y en este caso La Holanda, juega un papel importante en el modo-de-ser-en-el-mundo, por cuanto establece una interacción con la naturaleza a partir del trabajo. En esta perspectiva La Holanda se define como escuela de

trabajo, por cuanto, “enseña a vivir la característica de la espiritualidad del trabajo, mantiene habitual y cordial relación con ese mundo del trabajo [...] prepara a los aprendices para entrar en el mundo del trabajo cualificándolos con una formación profesional idónea”. (PEI, p. 98)

La educación técnica, en su fuerza para desligarse de la ideología instrumental y alienante, despliega una serie de prácticas y conocimientos que apuntan a favorecer la proyección de vida de los jóvenes, ya sea orientada al mundo laboral o la formación profesional. Aunque Alzate (2019), considera que el enfoque técnico no contribuye a la proyección de vida de los jóvenes, la propuesta educativa que agencia La Holanda constata una alta valoración y significado por parte de estudiantes y exalumnos. Para algunos de ellos la formación técnica les ha brindado herramientas para su orientación profesional en un área afín:

Desde que yo empecé la técnica aquí en décimo, fue muy significativo para mí porque me gustó mucho. Yo quiero seguir con una carrera referente a lo que tenga que ver con lo agropecuario. Entonces me abrió mucho la mente para decir: a mí me gusta el campo, me gustan los animales y me gustaría seguir estudiando una carrera que tenga que ver con esto. Me significa mucho porque usted ya sale con un técnico, usted ya sabe muchas cosas sobre el campo, lo pecuario. Pues como me gusta mucho lo de los animales por eso elegí la técnica, para mi futuro, para estudiar medicina veterinaria. (E3)

Para otros jóvenes el enfoque técnico de la modalidad ha despertado mayor conciencia por el cuidado de los recursos naturales,

la modalidad que yo tuve en La Holanda me dejó una visión más amplia de lo que tiene que ver con el medio ambiente; y a darle una mayor importancia, a todo lo que me rodea, a todo mi ambiente. (EX2)

Más aún, la formación traspasa la orientación profesional y ha potenciado prácticas que se siguen favoreciendo en sus ámbitos familiares:

Mi familia es de finca, mi mamá tiene una finca y mis abuelos tienen una finca; entonces siempre me ha gustado la parte de cosechar, tener la huerta, los animales, me encanta y yo salí con mucho conocimiento para hacerlo. Gracias a Dios nos enseñaron muy bien y he tenido la oportunidad con mi mamá de tener varios proyectos productivos para el hogar, pero sí lo hemos llevado a cabo. En estos momentos también vamos a hacer un proyecto más pequeño, una huerta como familiar. (EX5)

Este enfoque de formación para el trabajo que proyecta la vida de los jóvenes se inscribe como una apuesta pertinente que se ajusta a las necesidades de su entorno y que ven en el emprendimiento oportunidades,

de alguna manera nosotros estamos acá para formar unas personas que van a ir al campo a darle solución a unas necesidades que tiene la región... He conocido experiencias donde aquel estudiante, por ejemplo, no fue a la Universidad, pero aprendió a hacer productos lácteos; montó una producción de lácteos en un punto de venta aquí en Granada y vende kumis, yogures. Le da como una calidad de vida a esa persona que montó su emprendimiento... Entonces como que realmente estamos respondiendo a esas necesidades que tiene nuestro entorno donde estamos, la comunidad, porque les estamos entregando chicos para que entren a mitigar o a darle solución a estas problemáticas que salen en el día a día. (P3)

La Holanda considera la formación técnica en su dimensión social como una forma de crear un proyecto de vida útil y sostenible en el tiempo para nuestros egresados, aumentando la tasa de inclusión laboral. Por eso se esfuerza entregando herramientas claras y que se adapten al contexto de la región, para que los estudiantes

tengan un conocimiento teórico práctico siempre encaminado a la parte técnica y que genere en ellos un pensamiento crítico, analítico y de innovación, que le genere la oportunidad de darle valor agregado a su trabajo. (PEFT, pp. 5-6)

De este modo, la necesidad de una educación técnica pertinente expresada por Iguarán (2015), encuentra en la propuesta agenciada por La Holanda un horizonte de posibilidad, por cuanto relaciona el contexto regional con la propuesta formativa de la institución. Así, si la escuela se comprende dentro del amplio y complejo contexto de la región, su enfoque técnico agropecuario posibilita la proyección vocacional de sus estudiantes. La orientación técnica agropecuaria hacia el mundo del trabajo se puede convertir en una experiencia de justicia social para el joven campesino porque lo acerca a un saber hacer para la proyección de su vida.

Sin embargo, la formación técnica centrada en el aprendizaje de capacidades para el adecuado desempeño laboral, puede hacer de la escuela un dispositivo instrumental para reproducir habilidades estandarizadas en función de la productividad, tal como lo había considerado Triana (2010). Además, la incorporación del discurso de la innovación asociado a las competencias en el campo educativo, según Díaz (2005), se convierte en una compulsión al cambio, que lejos de imprimir un rumbo distinto al ritmo cotidiano, homogeniza el conocimiento experto, descalifica lo anterior y no se generan los tiempos para analizar los resultados (p. 9-10).

Por otra parte, en las entrevistas de los sujetos participantes emergen diversos sentidos o acentos sobre el enfoque técnico de la formación, que transita entre el énfasis productivo y la conservación de la naturaleza. Mientras los docentes acentúan la producción sostenible, para los directivos la formación técnica va más allá, buscando fomentar “el amor por el campo, por la ecología, por la naturaleza” (D1), llegar a ser integrales ecológicos (D2), y formarse como

buenos cristianos y honestos ciudadanos (D3). En el caso de los estudiantes y exalumnos la formación técnica es reconocida como la posibilidad de producir e impulsar el campo con un manejo adecuado de los recursos naturales, y a su vez, como una oportunidad para su proyección de vida. Estos acentos pueden, en parte, estar asociados a las políticas de desarrollo sostenible que han incidido en la educación, a las trayectorias de vida de los docentes, directivos y estudiantes, a las problemáticas socioambientales del contexto, y a las labores agropecuarias propias de la región, que no permiten ir más allá de lo productivo, laboral y económico.

Ahora bien, desde el enfoque epistemológico del PEFT, la institución se refiere a la técnica como “un concepto que es propio de una ciencia, es un arte, es una profesión o actividad determinada” (2020, p. 1), que en relación con los planteamientos de Quintanilla (1998) se expresa como un proceso gradual del saber hacer para resolver problemas prácticos. La Holanda define que enseñar técnica “es trabajar en torno a unos conocimientos de un área, para que la persona pueda generar una habilidad frente a un caso en particular y que de este modo pueda tener una aceptación en la vida cotidiana y laboral” (PEFT, 2019, p. 2).

Con respecto a tecnología, el PEI refiere su significado a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Al revisar el eje de transversalización de las especialidades en el PEFT, y las respuestas de los sujetos participantes, se afianza una comprensión desviada de la tecnología, reducida al uso y consumo de dispositivos y artefactos en las prácticas escolares. Así, los sentidos de la tecnología se asocian en gran medida, con el área específica de tecnología e informática, los procesadores de texto, las facilidades que ofrece la maquinaria, la conectividad a internet, el uso de celulares y aplicaciones móviles para las prácticas. De esta manera, la relación con las herramientas y los dispositivos es entendida en su dimensión

instrumental de progreso y desarrollo económico, lo cual no permite entender, tal como afirma Rozo, al hablar de la técnica de mariscar,

el significado consciente de la herramienta que se adquiere en la práctica... que en todas las experiencias significa una relación entre mente y cuerpo a partir de habilidades manuales que conectan cerebro-mano-herramienta en una práctica que las certifica como expertas. (Rozo, 2017, p. 10)

De este modo, el uso instrumental de las herramientas y dispositivos limitan la comprensión de la formación técnica a la inserción de nuevas tecnologías, que, aunque facilitan ciertas prácticas agropecuarias expresadas en disminución de costos de producción y tiempos de trabajo, no siempre establecen modos justos de relación entre lo humano y la naturaleza. Al respecto, podemos evidenciar tal situación en la narración de un docente de la institución:

digamos aquí, con casas comerciales que nos venden a nosotros, por ejemplo, la preparación de un suelo, no, nosotros debemos poner aquí una rastra, mejor dicho, tipo pesada, que ese sí voltea el suelo, que ese sí deja pulverizado y que la planta nace y que eso produce. Si uno se pone a analizar el trasfondo de las cosas sí, suena bonito, pero analizándola de manera sostenible, estamos cometiendo un grave error: nos genera una degradación del suelo. Una máquina que sí, el productor grande dice: ah eso no, eso queda arenoso y que la raíz de la planta penetra más y vamos a tener una mayor producción; pero si uno se pone a ver al cabo de unos trece, catorce años, ese terreno ya no nos va a servir. El caso del arroz, por ejemplo. Entonces, es ahí donde yo digo, esa tecnología que estamos utilizando nos está haciendo un mal porque a los quince años ya las futuras generaciones ya no van a tener un suelo en donde sembrar. (P3)

El uso de la tecnología en función de una producción agropecuaria de eficiencia y competencia se convierte en una ideologización de lo técnico que pone por encima de todo la

finalidad productivista sin dialogar con los límites de la naturaleza. Al respecto, siguiendo a Rozo (2015), la inserción de tecnologías importadas no representa tecnología sino objetos para el desarrollo que desconoce tecnologías locales o artesanales arraigadas a la cultura, las cuales según Arias (2017), de ninguna manera se relacionan con atraso, por el contrario, representan creatividad y empeño para resolver necesidades.

Esta perspectiva de la técnica y la tecnología, que acentúa más el valor de uso de los objetos, artefactos, programas y aplicaciones informáticos, es una clara muestra de la mirada desarrollista que se ha ido instalando en la educación rural y técnica como significado de progreso. En consonancia con Arias (2017), la educación rural, y en nuestro caso también la técnica, se asocia al consumo de objetos y herramientas que dejan de lado la vida cotidiana del campesino. Si bien es cierto, que en el campo se realizan prácticas que afectan la naturaleza, tales como las quemas, la contaminación de las aguas, la tala de bosques, el uso de químicos en los cultivos, entre otros, también es cierto que allí circulan una serie de experiencias de la vida campesina, de la construcción de conocimiento agropecuario en los procesos de producción y conservación local, que no están siendo tenidos en cuenta a la hora de pensar la formación técnica para el campo.

Esta mirada de la formación técnica, que asocia al campo y sus habitantes con un modelo empresarial, desconoce otras realidades de carácter identitario, simbólico y afectivo como la cultura y puede generar pérdida de los saberes locales y de la memoria biocultural, como ya lo había indicado Gómez (2019). La ausencia de los valores culturales campesinos en las NCL asumidas por La Holanda y en la transversalización del PEFT, dejan un vacío que puede establecer una fragmentación entre la vida campesina y el énfasis de las habilidades laborales necesarias para cada especialidad. Al respecto, la necesidad de prestar atención a la identidad cultural llanera, se convierte ahora en un nuevo desafío regional que es necesario

promover desde la escuela con una catedra de llaneridad (D1). Si bien la formación técnica se enfoca a preparar para el trabajo, no puede limitarse a fomentar conocimientos estandarizados, sino que requiere entrar en diálogo abierto con la cultura.

El valor de lo técnico en el proceso educativo inscrito en la formación para el trabajo afianza la lógica productiva, pero a la vez, en La Holanda, se presentan perspectivas de cambio o rutas de salida para resistir la colonización tecnológica. La técnica y la tecnología se conciben, así, como una propuesta que abre una transición hacia un modo de vinculación con el campo, la naturaleza y la ecología:

Aquí estamos hablando quizás, de cómo estos elementos de carácter científico, es decir, de carácter tecnológico, de carácter matemático, positivo, en fin, cómo estos elementos enriquecen la propuesta de la formación del área técnica, que busca la formación y el amor por el campo, por la ecología, por la naturaleza, es decir, estos elementos ayudan a aportar una visión diferente en la formación que quiere ofrecer la Institución de la media técnica para la inserción o la vinculación activa en la vida laboral más adelante, y no solo en la vida laboral, sino además cómo les ayuda a crear un sentido y una perspectiva de vida diferente. (D1)

Aunque el enfoque técnico de La Holanda va más allá de enseñar una manualidad agropecuaria y proyecta la vida de los jóvenes frente a las necesidades de la región, a fin de generar modos de vida y transformación del campo, el énfasis de lo productivo sobre lo cultural expresa un reto importante a la hora de pensar lo laboral como dignificación de la persona. El énfasis por promover desde lo técnico unas habilidades de carácter laboral determinadas por el mundo empresarial, y la reducción de lo tecnológico al consumo de objetos y dispositivos, pueden agudizar la injusticia epistémica de las comunidades rurales y por ende desplazar el clamor por la justicia ecológica.

Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) orientados hacia una producción ecológica integral

La propuesta formativa de La Holanda parte de la comprensión del ser humano y del conocimiento del contexto (social, económico, político y cultural) con el fin de dar respuesta a los retos presentes en la región del Ariari, lo cual es posible mediante la implementación de metodologías por proyectos, análisis de casos reales o simulados, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje-servicio comunitario y aprendizaje colaborativo (PEI, p. 83). En lo que respecta a esta investigación, los PPP surgieron como una categoría emergente que permite ampliar la comprensión del alcance de la formación media técnica. Los PPP se definen como una estrategia que ofrece a

los estudiantes, profesores e instituciones educativas oportunidades para articular la dinámica escolar con la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno como una base para el aprendizaje y el desarrollo social. (MEN, 2010, p. 10)

A través de los PPP los estudiantes adquieren conocimientos, destrezas y valores para su proyecto de vida en escenarios productivos, así como formación en la identificación y análisis de impactos ambientales para la intervención ambiental responsable y sostenible. A su vez, los PPP representan una oportunidad para los docentes por cuanto hacen posible que la práctica pedagógica se articule a la vida cotidiana y a los contextos locales, regionales, nacionales y globales (MEN, 2010, pp. 10-12)

En el caso de La Holanda, las apreciaciones de los profesores relacionan los PPP con la formación en competencias, el emprendimiento, los conocimientos, capacidades y destrezas, el aprovechamiento de recursos, la rentabilidad y el amor por el campo:

Que (el estudiante) adquiriera unas competencias o sea competente y laboralmente, pero además también inculcarle ese emprendimiento. (P4)

Nosotros como institución educativa tenemos que responder dándoles las herramientas para que ellos se empoderen de los diferentes sistemas productivos y de alguna manera puedan transformar el campo. Por eso, la media técnica del colegio responde al tema de la transformación de recursos... que podamos sacar un producto que nos genere rentabilidad, que ellos vean que haciendo las cosas se puede vivir bien. (P3)

Cogerle amor al campo es pensar que eso da, entonces a nosotros mismos nos toca tener los proyectos productivos rentables, ... y que tengan un fin académico y a la vez un fin productivo y financiero. Nos toca enfocar a que el chico tenga como esa mentalidad de que el campo da plata, de que al campo hay que hacerle procesos de agroindustria. (P1)

Estas percepciones en torno a los PPP que relacionan el emprendimiento con la competitividad, y la producción rentable, pueden auspiciar dinámicas de cosificación y explotación de la naturaleza en cuanto se entiende como recurso para el progreso, lo cual dificulta la posibilidad de avanzar hacia las alternativas al desarrollo. Esta orientación de la educación técnica impide el logro del autonomismo que en cuanto práctica política de interexistencia permite la realización de lo comunal por encima de lo individual, y la conexión con la naturaleza por encima de la separación entre lo humano y lo no humano (Giraldo et ál., 2017, p. 70).

En relación con esto, Gudynas (2004) pone de relieve cómo las visiones europeas acerca de la naturaleza nos han sido heredadas, de manera que se la puede manipular y

controlar. Por lo tanto, la naturaleza es reducida al factor de producción tierra donde los recursos naturales están disponibles para ser explotados. Además, la naturaleza es considerada como una canasta de recursos, otorgando así una visión utilitarista a la misma, en la cual el objetivo es la eficiencia productiva, el valor mercantil (pp. 10-14). Igualmente, desde una postura liberal y neoliberal, se constata una perspectiva económica de la naturaleza como una forma de capital al servicio del desarrollo (p. 18).

De esta forma, para que los PPP fortalezcan la educación agropecuaria es necesario que se desarrollen bajo un enfoque auto sostenible y ecológico (Pinedo et ál., 2018), deben permitir la articulación entre la educación ambiental y la agrícola (Sandoval, 2019) y dar valor a la memoria biocultural, en cuanto reconocimiento de saberes locales (Gómez, 2019). Bajo estas condiciones los PPP pueden convertirse en alternativa de superación para los jóvenes, aún para aquellos que han sido atravesados por el conflicto armado, como lo afirman Cifuentes y Rico (2016). Además, deben dar solución a problemáticas del contexto como lo estima Díaz (2006), al referirse a que “un proyecto enfrenta problemas auténticos, que no son ejercicios escolares rutinarios sino verdaderos problemas por resolver, y conduce a la adquisición de competencias... las personas desarrollan competencias adaptadas a su mundo” (p. 37).

Al respecto, un directivo de La Holanda expuso que la formación a través de los PPP debe dar como resultado la solución a problemáticas y necesidades del entorno, busca primero mostrarles a los jóvenes que esta es la solución a las problemáticas: trabajar a través de proyectos productivos, buscar siempre transformar... Lo que buscamos desde el colegio es también que sean empoderados de proyectos, que sean capaces de responder a las necesidades de su entorno. (D2)

Por su parte, las voces de los estudiantes y exalumnos permitieron evidenciar acentos distintos a los de los docentes, al mencionar que los PPP promueven la solución de problemas mediante la investigación, innovación y aplicación de saberes locales:

para nosotros podernos graduar tuvimos que, desde el año pasado, haber planteado un proyecto de grado, una innovación y la idea es que vaya ligado con su técnica y sea algo que usted pueda hacer y que tenga los recursos para hacerlo... Sabíamos que el limoncillo es una planta repelente de moscas, de zancudos y de muchos insectos y que hoy en día mucha gente tiene citronela. Digamos, las mamás para trapear usan citronela para que el piso huelga a rico o muchos lo usan o venden velas de citronela para que se vayan los zancudos. Nosotros dijimos que eso ya existe, pero hay una problemática que ataca mucho a los ganaderos y son los nuches que le salen a las vacas y esos nuches son generados por una mosca. Nosotros dijimos: bueno, ¿qué pasa si nosotros hacemos un hidrolato para que se le aplique a la vaca y la mosca no se le pare y no se le generen los nuches? (E6)

Esta experiencia que busca dar solución mediante el saber popular a una problemática pecuaria, muy común en la región, muestra cómo los PPP movilizan otras técnicas y tecnologías artesanales que ponen en escena la diversidad epistémica y buscan alternativas a la utilización de las tecnologías propias de la carrera desarrollista. La elaboración de un hidrolato a base de citronela y limoncillo es una entre otras posibilidades de visibilizar unos saberes que, asociados a un proceso manual dan como resultado la emergencia de técnicas y tecnologías en contexto. En este sentido, los PPP tienen la capacidad potencial de poner en juego las tecnologías enraizadas en el ámbito cultural, demostrando así la conexión que existe entre las tecnologías y la cultura que las genera (Rozo, 2017).

Además, la estrategia de los PPP permite desplegar un aprendizaje colaborativo y significativo para los estudiantes que promueve la realización de prácticas en beneficio del medio ambiente. Al respecto, las elaboraciones de productos de base ecológica llevan en sí, la promoción de un compromiso socioambiental por generar saberes locales que vayan encaminados al cuidado de la naturaleza, tal como lo describe un exalumno:

Mi proyecto final, eh, fue crear un bio [...] Yo creé un bioinsecticida orgánico para los cultivos, específicamente para el cultivo de maíz y atacar el gusano cogollero... Ese bioinsecticida solo atacaba a ese gusano y favorecía a muchas... a muchas más especies. ¿Por qué? Pues porque el gusano disminuía la producción del maíz. Entonces lo que yo trato de hablar es que nosotros aprendimos a contrarrestar esa deforestación y por decirlo así, a cuidar más los animales y el medio ambiente. (EX2)

Las experiencias narradas tienen un gran valor educativo por cuanto desde la perspectiva de la escuela activa los proyectos se consideran como una estrategia dirigida por el grupo-clase... se orienta a una producción concreta... induce un conjunto de tareas en la que los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo... suscita aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto... así como las habilidades necesarias para la cooperación. (Díaz, 2006, p. 36)

Así, la formación técnica agropecuaria a través de los PPP agencia soluciones técnicas a problemas mediante el desarrollo de capacidades y destrezas, lo cual permite que las competencias del aprender a hacer sean interiorizadas a través de las prácticas. Como se mencionó anteriormente, el medio ambiente y los saberes tienen un lugar importante en las manifestaciones de los estudiantes.

Dentro de este orden de ideas, los discursos de los directivos de La Holanda se fundamentan sobre una base integral y autosostenible, que va más allá del cumplimiento de estándares de calidad y cumplimiento de indicadores, como se observa en el siguiente testimonio:

El tema de una producción que sea integral, autosostenible, yo creo que son principios innegociables por el carácter técnico agropecuario... es decir, la técnica no sería solamente hacer que se produzca más, que se produzca con una calidad, con unos estándares de calidad, con unos indicadores como se puede ver en el mundo empresarial, donde se articula la técnica, lo tecnológico, buscando precisamente una mayor producción, unos mayores estándares de calidad para quizás elaborar un producto. Aquí estamos hablando quizás, de cómo estos elementos de carácter científico, es decir, de carácter tecnológico, de carácter matemático, positivo, en fin, cómo estos elementos enriquecen la propuesta de la formación del área técnica, que busca la formación y el amor por el campo, por la ecología, por la naturaleza. (D1)

El énfasis de la formación técnica para el amor por el campo, la ecología y la naturaleza, concuerdan con el cuidado de la Casa Común como principio del PEI. De esta forma, se infiere que el carácter técnico agropecuario de la institución tiene un fuerte énfasis sobre el medio ambiente (p. 38) y crea una conciencia y responsabilidad ecológica (p. 40), entendidas como condiciones para valorar, respetar, amar y conservar el medio ambiente, todo ello articulado con la espiritualidad, que más adelante se presentará.

El enfoque integral de la formación tiene en cuenta el uso razonable de los recursos naturales, de tal manera que las modalidades técnicas se articulan y complementan. Al respecto,

trabajar teniendo como base el uso razonable de los recursos naturales con los que contamos: agua, suelo y la flora y fauna. De esa forma, manejamos ya el concepto de integral, entonces lo que buscamos es que sea algo articulado en toda la formación, que lo que se produzca en la parte agropecuaria venga de un proceso ambiental, o sea con la elaboración por ejemplo de fertilizantes y que sea utilizado en la parte de la agroindustria para la transformación, que sea integral donde seamos sostenibles. (D2)

Ahora bien, al revisar la Resolución 187 de 2002 del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, se encuentra que

los sistemas de producción ecológica tienen como objetivo garantizar la sostenibilidad y renovabilidad de la base natural, mejorar la calidad del ambiente mediante limitaciones en la utilización de tecnologías, fertilizantes o plaguicidas, antibióticos y otros de origen químico sintético, que puedan tener efectos nocivos para el medio ambiente y la salud humana (p. 1).

Así, se encuentran aspectos comunes entre la propuesta técnica educativa de La Holanda y la normatividad mencionada, por cuanto se realizan prácticas de elaboración de biocontroladores, bioabonos y biofertilizantes, limitando el uso de productos químicos, y promoviendo el uso razonable de los recursos naturales, fomentando sistemas de producción ecológicos y agriculturas ecológicas, que en La Holanda se interpretan como producción ecológica integral y sostenible o sustentable.

La elaboración de biofertilizantes narrada por una exalumna, así como la disminución en el uso de productos químicos afirmada por un estudiante, permiten ver cómo esta propuesta formativa transita en las prácticas educativas:

Mi proyecto de grado fue un biofertilizante a base de frutas... Esto lo que ayudaba era a las plantas a dar una mejor vida, es decir, salir de los químicos, de todas esas cosas que se manejaban y poder implementarlos para tener una mejor producción y una mejor planta, entonces, ¿qué hacen los agricultores? Los agricultores le invierten a biofertilizantes, a químicos, a fertilizantes químicos para sus plantas, para verlas mejor, pero lo que no se están dando cuenta es que muchas veces dentro de sus fincas, dentro de sus casas está la materia prima y están los elementos necesarios para poder hacer de su finca un mejor lugar. (EX7)

En el ámbito agricultura, se debe utilizar al mínimo todos los productos químicos que afecten negativamente tanto la composición del suelo como los animales del suelo, como a los animales que se ven beneficiados de esos cultivos, como, por ejemplo, las abejas. (E8)

Además, la formación busca generar articulación entre las prácticas de las modalidades técnicas a fin de favorecer la producción ecológica en un ciclo circular donde se aprovechan residuos de las cosechas y recursos para el cuidado de la naturaleza, los cuales son transformados en alimentos, abonos o biocontroladores. Este proceso evidenciado desde la modalidad de agroindustria se considera de la siguiente manera:

la media técnica del colegio responde al tema de la transformación de recursos, si nosotros tenemos un cultivo de cacao podemos transformarlo y vendemos la pasta de cacao, cómo si se nos maduró el plátano, podemos hacer una torta de plátano, cómo si nosotros tenemos desechos orgánicos lo podemos transformar en abono orgánico. (P3)

De otro lado, en la modalidad de producción agropecuaria, la producción ecológica y el aprovechamiento de residuos se corrobora a través de las siguientes experiencias:

Empezamos a proyectarnos con miras de empezar a generar biocontroladores, empezar a hacer más ideas experimentales con abonos netamente orgánicos. La idea es siempre que vayamos en un engranaje y que direccionamos a La Holanda, no solo en el camino de vender una imagen sino vender un sentido de producción y así mismo incentivar y enseñar a los estudiantes que en este proceso pedagógico, o en los procesos de producción tanto agrícola como pecuaria, agroindustrial y ambiental, no solamente son procesos de cultivar algo y si se perdió, ya lo perdemos... y digamos lo ambiental, enseñarles a los chicos que trabajar por el medio ambiente da frutos. (P2)

Aprovechar los recursos, los residuos que salen de las cosechas, los residuos de las diferentes unidades para que queden dentro de un ciclo cerrado y no se vea la necesidad de comprar o adquirir bienes e insumos por fuera. ¿Hacia dónde queremos ir? A ser integrales ecológicos queremos llegar a ser sostenibles, pero con parte ecológica, o sea, entre menos dependamos de la parte de los agroquímicos, los productos químicos, mejor porque lo que buscamos es generar alimentaciones sanas o agriculturas verdes, esa es como la meta final. (D2)

Cuando se hace mención al aprovechamiento de residuos dentro de un ciclo cerrado y que no se vea la necesidad de adquirir otros insumos, se da un acercamiento a la economía circular. Según Murillo la economía circular

introduce un concepto clave como es el re uso y aprovechamiento de subproductos dentro del proceso productivo con diferentes técnicas para prevenir la generación de residuos beneficiando al medio ambiente... contribuye a la reducción de la generación de residuos sólidos y líquidos y limita el consumo de recursos, evitando la compra de nuevos productos. (2018, p. 14)

De esta forma, la economía circular guarda relación con la sostenibilidad. Tal y como lo afirma Melgarejo, lo que se busca es que el valor de productos y recursos “se mantenga en la economía durante el mayor tiempo posible, y que se reduzca al mínimo la generación de residuos” (2019, p. 27). Se trata por tanto, de transformar la economía para hacerla más sostenible.

Según Boff (2013), la sostenibilidad tiene dos acepciones, una pasiva y otra activa. La primera habla de sostener, lo que en términos ecológicos implica acciones encaminadas a que un ecosistema no decaiga y se arruine; la segunda, hace referencia a conservar, mantener, proteger, nutrir, alimentar; en este sentido, desde el punto de vista ecológico, la sostenibilidad son procedimientos que se adoptan para permitir que una comunidad ecológica en una zona determinada (bioma) se conserve viva, protegida y resista a los riesgos que se puedan presentar.

De acuerdo con el rastreo realizado, las prácticas descritas permiten vislumbrar una comprensión de sostenibilidad pasiva y activa, por cuanto conllevan acciones, en primer lugar, para que los ecosistemas no decaigan y se arruinen, como también para conservar y proteger los mismos, haciendo uso de técnicas y tecnologías apropiadas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en los discursos se utiliza la sostenibilidad y la sustentabilidad como conceptos homogéneos, Gudynas, advierte que “las claves están en las concepciones por detrás de las palabras” (2004, p. 15). Si bien semánticamente se trata de sinónimos casi perfectos, Rivera et ál. señalan que:

al revisar la literatura especializada con respecto al tema, se puede concluir que los dos conceptos se han diferenciado por la posición ideológica que defienden, ya que mientras los países desarrollados conceptualizan un “desarrollo sostenible”, que se mida en

términos económicos para continuar con su modelo de desarrollo basado en reglas de mercado, el “desarrollo sustentable” plantea un cambio radical de la manera de uso para la producción, el consumo y la distribución de los recursos naturales. (2017, p. 64)

Siguiendo a Rivera et ál. (2017), la diferencia entre estos términos está en su uso. El término desarrollo sostenible es más utilizado en las ciencias sociales y de orden económico-político, pues su énfasis se encuentra en el desarrollo, “el cual debe ser sostenido o sostenible para que el sistema productivo funcione, luego entonces para que el desarrollo pueda ser sostenible, debemos cuidar que los recursos naturales no se agoten” (p. 64). En cuanto al desarrollo sustentable, el concepto ha sido empleado en las ciencias naturales, pues

su principal preocupación u objetivo final es la conservación de los recursos naturales, mediante su uso racional y controlado; o sea, no se trata de no utilizar los recursos, sino de hacerlo de una manera que se garantice su conservación a futuro. (p. 64)

De acuerdo con lo anterior, se puede constatar que La Holanda se ubica en el desarrollo sostenible y el desarrollo sustentable, dado que las prácticas alrededor de los PPP resuelven problemas reales desde la disminución de insumos químicos y el respeto por los recursos naturales, permitiendo reconocer un enfoque técnico orientado hacia una producción ecológica integral. En este marco, la educación media técnica agropecuaria encuentra aquí un elemento relevante que puede ser potenciado a la hora de establecer nuevos modos de relación con la naturaleza.

Desde otra perspectiva y en línea con Gudynas (2004), el análisis de la sustentabilidad se desarrolla sobre tres tendencias: i) Sustentabilidad débil, la cual considera el capital natural como “una tendencia que discurre por una fuerte economización de los temas ambientales y por lo tanto descansa mucho en los juicios y decisiones de los técnicos” (p. 64); ii) Sustentabilidad

fuerte, la cual “debe mantener al menos un stock de capital natural y que no puede perderse”, así, gira entorno al desarrollo sostenible (p. 64); iii) Sustentabilidad súper-fuerte, que no es otra cosa que el distanciamiento de la ideología de progreso, de manera que el ambiente se valora desde diversas perspectivas, no solamente desde la económica, de forma tal que “se defiende un terreno ético en la generación de la sustentabilidad, reconociéndose valores propios en la naturaleza más allá de la utilidad potencial para el ser humano”. (p. 65)

Así es posible afirmar, siguiendo la clasificación de Gudynas, que La Holanda está orientada hacia una sustentabilidad fuerte. De otro lado, el alto componente ético que sustenta a la formación técnica en La Holanda puede entenderse como la oportunidad para realizar cambios profundos, generar otra manera de pensar, de forma que se abra el camino para llegar al desarrollo sustentable súper-fuerte, y de esta forma generar alternativas al desarrollo, lo cual, sin duda, implica un gran despliegue de creatividad.

Agenciamiento de conciencia ambiental

Uno de los hallazgos significativos que evidencian un acercamiento del proceso educativo técnico agropecuario de La Holanda en perspectiva crítica con las alternativas al desarrollo, es el reconocimiento de un agenciamiento de conciencia ambiental. La referencia de los sujetos participantes a las problemáticas socioambientales como “la falta de conciencia”, y la identificación del proceso educativo como una posibilidad de “crear conciencia” o “tomar conciencia” sobre la necesidad de cuidar el medioambiente, permitieron establecer la conciencia ambiental como un campo temático de gran impacto entre los datos rastreados. Aunque el enfoque de la formación para el trabajo mostró la permanencia del paradigma de la competitividad, los PPP orientados desde una perspectiva de producción ecológica integral permitieron dar un giro que moviliza el proceso educativo hacia la conciencia ambiental.

Gomera, citando a Febles (2004), define conciencia ambiental como un sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que un individuo utiliza activamente en su relación con el medio ambiente. Este sistema permite identificar indicadores en cuatro dimensiones: a) Cognitiva, relacionada con la información acerca del medio ambiente; b) Afectiva, referida a las creencias y sentimiento sobre el medio ambiente; c) Conativa, concerniente a las actitudes y capacidades para adoptar comportamientos proambientales, y d) Activa, relativa a comportamientos ambientales responsables (2008, p. 2)

La conciencia ambiental que despliega el enfoque agropecuario se evidencia en parte, en la capacidad crítica de estudiantes y exalumnos que reconocen injusticias socioambientales presentes en el territorio. La contaminación del río Ariari (EX2), la deficiente disposición de las basuras y los residuos en el ámbito urbano y rural (EX5), la tala de árboles en la región de la Macarena (P1), la extracción de petróleo y gas en una parte del departamento (P3), el tráfico ilegal de especies que atenta contra la biodiversidad de la región (E5), el uso indiscriminado de agroquímicos (P2), son algunas de las situaciones que claramente reconocen los sujetos participantes en la investigación.

La contaminación del río Ariari, símbolo de vida para el granadino, revela un nivel de desarrollo extractivo que afecta la vida cultural de la comunidad, en cuanto al turismo, y por ende cuestiona el sentido mismo del desarrollo. Al río lo han ido explotando

sacándole balastro y las piedras, ese era un sitio turístico y ya el río ya no es un sitio turístico porque ahora está explotado por unas empresas que están sacando el balastro y piedras y ahora uno pasa por ahí y el río ya se volvió sucio... ¿Qué pasa? Acá en el Ariari, yo he notado algo, que la gente no tiene cultura y no tiene conciencia... no está concientizado en cuanto al medio ambiente. (EX2)

Este punto de vista cuestiona la lógica perversa del desarrollo que justifica la destrucción de lo natural y lo cultural en la búsqueda del progreso y la justicia distributiva económica (Gudynas, 2014, p. 139). En palabras de un exalumno “sacrificar el medio ambiente por tener una mejor producción, ese ha sido el error del ser humano siempre” (EX2). Esta violencia ambiental que destruye no solo río, sino todo lo que en él y a su alrededor habita, es contraria a una visión ecológica y cultural de la naturaleza. De acuerdo con Shiva,

el reconocimiento del valor social y ecológico de un recurso conduce a su utilización equitativa y sostenible. Por el contrario, la valoración de un recurso únicamente en términos de su precio de mercado conduce a unas pautas de utilización insostenible y no equitativa. (2002, p. 23)

La propuesta de formación de La Holanda despierta también en los jóvenes el compromiso por la conservación del medio ambiente. En palabras de un estudiante se manifiesta de esta manera:

Me ha enseñado mucho sobre la naturaleza de modo que me ha dado a entender lo realmente importante: conservar la naturaleza, nuestros recursos naturales... me ha hecho ver cómo estos han sido explotados y arruinados, entonces esto me ayuda a mí a concientizarme y también a concientizar a los demás de que la conservación de nuestros recursos y la naturaleza, aquellos que nos rodean, también es importante. (E5)

Este proceso y otros más posibilitan el reconocimiento de acciones que transitan en la institución como prácticas de concienciación a partir de la producción ecológica integral, el reconocimiento de injusticias ambientales y el respeto hacia el medio ambiente, que buscan reivindicar el valor de la naturaleza y el compromiso sociopolítico agenciado desde la escuela.

Según la perspectiva pedagógica de Freire, la educación se convierte en experiencia de liberación de las situaciones opresoras que se posibilitan desde la concienciación. De esta forma, la necesidad de superar la situación opresora implica “el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más” (Freire, 2005, p. 45).

La educación técnica de La Holanda se puede vislumbrar como agenciamiento de conciencia ambiental, como reconocimiento crítico de la condición de explotación de la naturaleza que exige resistencia ante las prácticas opresoras que están ancladas en la vida cotidiana. En esta línea, el agenciamiento de conciencia ambiental exige no solo pensar en la transferencia de tecnología al campo, sino en recuperar prácticas y modos de cuidado que están presentes en el contexto. Esto se corrobora en el sentido que otorga un docente a su práctica educativa: “en algún momento la producción va a tener que echar hacia atrás y va a tener que volver a esas prácticas ancestrales de conservación porque los recursos ya no nos van a dar (P3). Esta producción y conservación desde el retorno a prácticas menos extractivas va en relación con el decrecimiento planteado por Lautoche (2019).

Si bien el PEI y el PEFT de la institución plantean la conservación de los recursos naturales, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de La Holanda, se limita al manejo adecuado de los residuos sólidos para el cuidado del medio ambiente. Esta constatación refleja posibles fracturas en el agenciamiento de la conciencia ambiental que permitan dar cuenta del cuidado de la naturaleza. No obstante, el reconocimiento de cada miembro de la comunidad educativa “como un ser biológico, social y cultural, donde pueda desarrollar estos aspectos en armonía, considerando el respeto por sí mismo y por el medio en que vive” (PRAE, p. 8) se convierte en

una posibilidad para continuar fortaleciendo una mayor conciencia crítica, creativa y razonable ante la destrucción de la naturaleza.

Aunque el enfoque de la formación técnica presenta el valor del trabajo hacia lo productivo, rescatando el respeto al ambiente y a la naturaleza, se presentan dificultades para transitar hacia las alternativas al desarrollo. En la experiencia formativa se mira la naturaleza en cuanto recurso para cuidar y conservar, pero no se profundiza en el ser de la naturaleza, de tal forma que se llegue a un proceso de construcción de un sí-mismo ecológico, que según Gudynas

requiere de un fuerte proceso de identificación con la naturaleza, entendido como un proceso espontáneo, no-racional (pero no necesariamente irracional) por el cual el interés de otro ser desencadena una reacción como si nuestros propios intereses y vivencias estuviesen afectados. (2004, p. 207)

La educación técnica agropecuaria en cuanto concienciación ambiental se comprende también como práctica de cuidado; de acuerdo con los sujetos participantes, el cuidado es la actitud más necesaria para generar un mayor compromiso ambiental. En esta línea, la recolección de basuras, el manejo adecuado de los residuos sólidos, la limpieza en cada unidad productiva técnica, el reciclaje, el cuidado de las zonas verdes y de los cultivos, el bienestar de los animales, las prácticas de producción de abonos y fertilizantes orgánicos, las prácticas para garantizar la inocuidad de los alimentos, entre otras experiencias presentes en el PEFT y/o relatadas por los participantes, procuran un nuevo modo de identificación y relación con la naturaleza en términos de cuidado.

Sin embargo, en algunos discursos persiste la visión utilitarista de la naturaleza, aunque se busque el cuidado de la misma. Así, es posible constatar el carácter de sostenibilidad

presente en la propuesta educativa de la media técnica agropecuaria en La Holanda. En palabras de un estudiante “nos enseñan a cuidar el planeta en parte porque lo estamos utilizando para cosechar y nosotros ganar ingresos; nosotros tenemos que aprender a no dañarla para poder seguir sacándole provecho a la tierra” (E4). De esta manera, la promoción del cuidado del medio ambiente y a la vez la justificación de la producción y el aprovechamiento de los recursos en La Holanda justifica la conservación de la naturaleza y la mitigación de la destrucción de los recursos solo en función de un mejor uso y explotación; esta mirada pone en juego el carácter ético de la relación con las especies vivas, reduce la naturaleza a un agregado de mercancías o capitales (Gudynas, 2016, p. 58) y dificulta pensar las alternativas al desarrollo en el proceso educativo.

Por otra parte, la apuesta por la conservación de los recursos naturales en cuanto concienciación ambiental hace justicia al trabajo y permite considerar que se está gestando un acercamiento a la ética del cuidado de la tierra en cuanto resistencia a la concepción moderna de dominación. En este punto es significativo recordar, cómo Sepulveda y Monsalve (2017) y Neira (2019) destacaron que el cuidado colectivo y la economía del cuidado, respectivamente, son opciones para pensar alternativas al desarrollo. Según Boff, el cuidado entraña una dimensión ética de responsabilidad con la naturaleza, dado que “es el condicionamiento anticipado de todos nuestros actos para que sean buenos en lugar de nocivos para nosotros y para la Madre Tierra” (2017, p. 55).

Al respecto, el PEI de la Holanda parte de la compleja realidad socioambiental y tiene como fin un nuevo modo de relación con la naturaleza en términos éticos y espirituales:

Preocupados por el deterioro y como se ha venido afectando el medio ambiente, la educación salesiana crea conciencia y responsabilidad ecológica en donde nos lleva a valorar, respetar, amar y conservar nuestro medio, fomentando una nueva espiritualidad

de comunión con la creación, viendo la naturaleza como sacramento del amor de Dios.
(PEI, p. 39)

Tanto el reconocimiento de las problemáticas socioambientales, como la interacción con la misma a partir de una conciencia y responsabilidad ecológica, dan pauta para considerar que la formación técnica agropecuaria transita hacia una ética del cuidado de la Tierra, y que, en esta línea, tal como afirma Castillo (2016), se ratifica la necesidad de otras formas de relacionarse con la naturaleza para hacer posible la paz en Colombia. Si Boff considera que una ética del cuidado surge a partir del reconocimiento de la tierra como morada humana y de la naturaleza como otro que requiere cuidado (2017, p. 55), las prácticas de La Holanda y la asunción de la expresión “Casa Común” abren la posibilidad de transformar los modos de interacción con la tierra:

Más que la religión, es la parte ética, humana, el ser, la persona como ser. La esencia del ser lo traemos, lo estipulamos a la formación técnica; ¿ser ético en qué? No maltratar a los animales. Un chico que no comparte con sus compañeros, hay que hacerle un proceso de espiritualidad y la institución se enmarca en el buen sentido de ser buenos cristianos y honestos ciudadanos. (P1)

Así, el carácter potencial de la educación media técnica se articula como una experiencia de agenciamiento de conciencia ambiental que da pautas para pensar que se orienta hacia una ética del cuidado. De esta manera, será oportuno evidenciar, que el enfoque de formación ambiental tiene a la base una orientación ético-espiritual.

La formación ético-espiritual ecológica

La formación ético-espiritual se inserta como eje articulador que dinamiza toda la propuesta educativa salesiana de la institución. Su carácter confesional y la orientación salesiana de “educar evangelizando y evangelizar educando” buscan “armonizar el desarrollo humano y el crecimiento cristiano” (PEI, p. 40). Este rasgo, no contemplado a la hora de plantear la investigación, ha aparecido como una categoría emergente que caracteriza la propuesta de formación técnica agropecuaria y brinda elementos para una mayor comprensión del estudio de caso.

El planteamiento del proceso educativo en cuanto desarrollo de las diversas dimensiones del ser humano (PEI, p. 21), intenta ser una apuesta por buscar el desarrollo integral de cada persona, sintetizada en la fórmula: “formar buenos cristianos y honestos ciudadanos” (PEI, p. 21). Esta expresión, acuñada por Don Bosco, fundador de los salesianos, evoca así un horizonte ético-espiritual que en el caso de la formación agenciada por La Holanda se caracteriza por promover una pastoral ecológica, o una pastoral que acentúa el cuidado de la vida y de la naturaleza, que como se mostró anteriormente asumió el concepto de Casa Común, propuesto por el Papa Francisco.

Los estudiantes y exalumnos de La Holanda rescatan como parte de su experiencia formativa el sentido salesiano (E1), la formación en valores (E3), la formación espiritual (EX4) y el amor por la naturaleza (E1), allí promovidos. Al respecto el PEI determina que

una de las características de la práctica, tanto educativa como pastoral es la consideración y el interés por el desarrollo del educando de todas sus dimensiones. Entre ellas privilegiamos su dimensión trascendente o espiritual, su relación con Dios, con los otros, consigo mismo y con la naturaleza. La adquisición del conocimiento se integra con el saber

hacer, con lo lúdico y recreativo, con la inserción sociocultural y con el mundo del trabajo. Esta es la pedagogía salesiana que ofrecemos a todo estudiante que ingresa a La Holanda. (PEI, p. 40)

De este modo, la formación espiritual moviliza a los estudiantes hacia una relación ética con sus semejantes y claramente con la naturaleza. Aunque es evidente una formación técnica que hace énfasis en la producción, el enfoque de una producción ecológica integral y el agenciamiento de una conciencia ambiental encuentran una articulación con aquel componente del ecosistema educativo salesiano que define la escuela como “un lugar de la creación donde se aprende a amar y a vivir en comunión con la naturaleza” (PEPS, p. 73). Esto concuerda con uno de los elementos planteados en el perfil del egresado descrito en los siguientes términos: “persona capaz de relacionarse con sus semejantes, con la naturaleza y con Dios” (PEI, p. 39).

El componente ético-espiritual permea la formación técnica por cuanto supera el énfasis laboral y ofrece una visión humanista y ecológica de lo técnico. Al respecto, en el PEFT se menciona un componente denominado curricular evangelizador que articula los procesos de cada modalidad y que aparece expresado de la siguiente manera: “se promueve el cuidado y el respeto por la vida, y la actitud de amor frente a las diferentes especies animales como nos enseñó San Francisco de Asís” (p. 23). Además, la transversalidad expresada en el PEFT con respecto a las áreas curriculares de Ética y Educación Religiosa Escolar refiere a principios éticos y al cuidado de la vida. Al respecto, Albareda (2010) haciendo referencia a Shiva (2006), afirma: “las religiones que reconocen la integridad de la creación y el carácter sagrado de la vida constituyen un foco de resistencia frente a esta destrucción” (p. 43).

Este elemento articulador revela en sí un hallazgo potencial que permite pensar que se está gestando un proceso de formación técnica agropecuaria que va más allá de un enfoque productivo y se afianza como paradigma ético-ecológico para salir de la lógica extractiva que promueve el desarrollo económico. Esta perspectiva de espiritualidad ecológica movilizadora en La Holanda hunde sus raíces en la mirada del Papa Francisco, que presenta al mundo un llamado a la ecología integral en cuanto cuidado de la Casa Común. De esta forma, se establece la relación que existe entre la naturaleza y la sociedad como una unidad, así como la importancia de la cultura local, pues “las soluciones meramente técnicas corren el riesgo de atender a síntomas que no responden a las problemáticas más profundas” (Laudato Si, p. 134).

La formación ético-espiritual articulada con la formación técnica permiten el reconocimiento del campo como un escenario de vida, como ambiente de vida que precisa rescatar y cuidar la naturaleza y la cultura campesina. Al preguntar por el sentido y futuro del campo, los entrevistados sueñan con un campo que movilice el cuidado del medio ambiente y visibilice el valor de la vida campesina. En este orden de ideas es preciso escuchar algunas de sus voces:

Yo creo que sin campo no hay vida, sin campo no hay ciudad, sin campo no hay nada porque nosotros comemos, vivimos por el campo. (E6)

El campo es una opción de vida... es la más importante, yo creería, que de todas. (D2)

Soñaría con ver un campo que no afecte de manera negativa el ambiente, sino que implemente soluciones que lo beneficien: podemos ayudarle al campo con abejas, con cultivos de abejas. Soñaría un campo en el que podemos vivir todos, en el que a su vez los productos del campo sean los mejores. (E8)

A mí me gustaría que el campo... fuera algo que sostenga el país, aunque siempre lo ha sostenido, pero que sostenga el país y que no dañe el medio ambiente, o lo dañe de una manera moderada, que se pueda renovar, que ellos, así como talan árboles para poder

hacer fincas, cultiven en otro lugar; que le devuelvan a la tierra lo que le está quitando, eso me gustaría que los campesinos hicieran. (EX2)

Prepararse o formarse desde un enfoque agropecuario y ambiental se percibe como un horizonte de posibilidad que puede generar cambios hacia el cuidado de la naturaleza, haciendo justicia al campo como escenario de vida. De esta manera, la escuela y en este caso, la educación media técnica agropecuaria de La Holanda favorece un proceso de transformación sintetizado por un estudiante en estas palabras: “una persona que logra prepararse para cambiar la realidad del campo puede hacer la diferencia”. (EX3)

La formación técnica agropecuaria en el confinamiento

Como ya se refirió, la llegada de la Covid-19 al país, declarado pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020 y la declaración del aislamiento preventivo obligatorio a partir del Decreto 457 del 22 de marzo de 2020, los procesos educativos tuvieron que replantearse para dar continuidad desde otros modos de hacer educación para responder a las necesidades educativas. Según Directiva del Ministerio de Educación Nacional, número 2 del 19 de marzo de 2020, las instituciones educativas debían implementar alternativas flexibles de enseñanza, vinculando las TIC, así como otros medios audiovisuales para garantizar la prestación del servicio educativo.

La situación de vida rural de muchos estudiantes, el poco o nulo acceso a conectividad en ambientes urbanos y rurales, así como la necesidad de garantizar las prácticas técnicas, el seguimiento a cada estudiante para evitar su deserción del sistema escolar, entre otros asuntos, han sido para La Holanda desafíos que transformaron la organización escolar, las

prácticas y los procesos de aprendizaje. Estos aspectos aparecieron durante la recolección de los datos y se consideran relevantes para articular la problemática investigada.

La llegada del virus plantea múltiples interrogantes a un sistema educativo instalado por un modelo de asistencia a las aulas escolares y agudiza las inequidades sociales que vive el sector rural colombiano, entre otros. El virus ha permeado los distintos contextos, ha afectado la vida de los pueblos, no sólo en términos sanitarios, sociales y económicos; también ha evidenciado la crisis permanente que vive la sociedad y que De Sousa Santos hace evidente en las siguientes palabras:

La pandemia actual no es una situación de crisis claramente opuesta a una situación normal. Desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente... Por esta razón, la pandemia solo agrava una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial. (2020, pp. 19-20)

La decisión de atender el proceso educativo exigió modos flexibles que en La Holanda se expresaron en la apertura de un blog escolar, la elaboración de guías escolares, talleres, programas radiales, llamadas telefónicas y la posibilidad de clases remotas a través de plataformas virtuales para quienes tuvieran acceso. Así, la conectividad a internet se convirtió en una mediación necesaria para la comunicación entre la institución y las familias, que como ya se mencionó en un apartado anterior, ha reducido la relación con los objetos técnicos y tecnológicos a su valor de uso, como lo afirma una estudiante, “lo que antes parecía innecesario, de pronto puff, un computador, un teléfono se volvió fundamental” (E1).

La dificultad de acceso a TIC en muchos de los hogares corroboró una vez más las dificultades económicas en el campo, las desigualdades y ha agudizado la injusticia social que vive el estudiante de áreas rurales. Según los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda publicados por el Departamento Nacional de Estadística - DANE, la cobertura de internet para el departamento del Meta es baja, pues en el año 2018 fue del 33.7% (2018).

Las palabras de una estudiante dan cuenta de tal situación:

entonces me tocó ir a buscar un plan para que se me adaptara, que, para poder estudiar, entonces eso fue un poco complejo, me afectó un poquito la economía de mi familia y la mía. Obviamente nosotros somos campesinos, entonces la producción empezó a bajar la leche, empezó a haber más pérdidas de la venta de cerdos, gallinas, porque todo el mundo está encerrado, asustado. (E1)

Otro joven, refiriéndose a las condiciones del sector rural donde vive y al modo como ha podido continuar sus estudios, afirma:

es un lugar con poca accesibilidad de los medios, es muy reducido, pero por medio de conexión no he podido tener las reuniones, las videoconferencias por cuestiones de datos. (E8)

Ante esta realidad, La Holanda, en cuanto institución inserta en el sector rural ha podido hacer una amplia labor de contacto y acercamiento a todos los estudiantes, evidenciando claras dificultades de acceso y de conectividad para continuar un proceso de aprendizaje a través de una modalidad remota, tal como se pretendía,

hemos tenido casos de estudiantes que están en sectores de hasta doce horas de las Institución, donde literal hemos tenido que mandar los talleres así sea con el señor del camión que va al pueblo o al caserío donde se encuentra, para que pueda estudiar. (D1)

Esta situación, en el caso concreto de la formación técnica agropecuaria transformó la metodología de enseñanza para dar continuidad a los procesos escolares. Los conocimientos que se vehiculan a través de prácticas en las unidades productivas de la institución se priorizaron y se trasladaron al lugar de residencia de cada estudiante, orientándose a las actividades que lleva adelante la familia y que pueden dar respuesta a sus propias problemáticas productivas.

Esa encuesta arrojó que más del 80% estaban en fincas, entonces ese 80% se dedica a apoyar unidades productivas en las fincas agrícolas y pecuarias. Otros que se dedican a hacer proyectos productivos: una cría de pollos, una cría de gallinas o pollos de engorde. (P1)

La flexibilidad para aplicar los ejercicios planteados en las guías escolares se constituyó en una alternativa educativa que favorece un aprendizaje situado en contexto, en muchos de los casos, en sus propias casas y a través de cultivos familiares. La manera como un estudiante describe el énfasis dado por su profesor hace eco en la importancia de un aprendizaje más acentuado en la práctica: “nos pone a hacer abonos, enraizantes, fertilizantes, a tener nuestra propia huerta; entonces ha sido muy práctico”. (E2)

El trabajo curricular orientado a través de guías y prácticas que los estudiantes deben registrar a través de los informes enviados a la institución ha sido una ocasión para promover una mayor conciencia ambiental desde la vida cotidiana de las familias,

las guías van encaminadas en todo el tema de la agroecología, de conservación de recursos, de enseñarles todo el tema de que hay que reciclar, de que hay que reutilizar, de que hay que ser amigables con el medio ambiente, de que hay que utilizar la bicicleta, que le enseñen a los padres de familia que hay otras técnicas... nos han metido desde

chiquitos que tengo que quemar, entonces vamos a enseñarles unas prácticas agrícolas que son mucho más amigables con la naturaleza y que de alguna manera eso es lo que queremos, que el estudiante vaya y diga: “papi vea, eso no se hace así. A mí me lo enseñaron a hacerlo de esta manera”. Entonces eso es lo que toca cambiar. (P3)

La apuesta por agenciar nuevos procesos de formación técnica agropecuaria, a través de otros modos de relación con la naturaleza, tal como lo presentó Castillo (2016), permite entender que los procesos educativos pueden generar un cambio de rumbo o favorecer transiciones hacia nuevos modos de vida. La misma medida de confinamiento preventivo, generó aquí y en otros lugares del mundo una ínfima reducción de la violencia ambiental expresada en reducción de la contaminación, el avistamiento de aves y la disminución temporal de la carrera desarrollista que marca el estilo de vida capitalista imperante. Al respecto,

la naturaleza ha dado una prueba muy agradable, muy reconfortante; vemos cómo en ciudades de Europa y otros sitios, los animales de mar, los delfines, avistamiento de animales que de pronto en el diario vivir por la contaminación actual, contaminación acústica, todo el tema que ha venido repercutiendo en diferentes especies animales, así como en la atmósfera, todo este tema ha cambiado, ha mejorado debido a nuestro aislamiento. (P2)

Esta situación de la disminución de la contaminación atmosférica hace imperante el interrogante planteado por De Sousa Santos:

¿Acaso quiere decir que a comienzos del siglo XXI la única forma de evitar la inminente catástrofe ecológica es a través de la destrucción masiva de la vida humana? ¿Hemos perdido la imaginación preventiva y la capacidad política para ponerla en práctica? (2020, pp. 23-24)

Este interrogante, a la vez que ratifica la inviabilidad de un paradigma educativo para reproducir un modelo extractivo, permite ver el modo como La Holanda ha respondido a la situación social actual. La educación media técnica agropecuaria de La Holanda, en el contexto del confinamiento, encuentra así prácticas llevadas adelante en los ambientes campesinos, que posibilitan aprendizajes pertinentes, que como los PPP u otros, hacen de la vida productiva familiar una escuela para pensar alternativas de vida en sus propios territorios. Aunque ciertamente, el proceso educativo no ha sido el mismo en intensidad, la misma práctica en el contexto familiar ratifica que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia.

Esta perspectiva hace posible considerar que la pandemia y el confinamiento han abierto una alternativa escolar, que más allá del uso instrumental de las nuevas tecnologías, propicia nuevas experiencias técnicas y tecnológicas en casa. Si bien se constata la compleja y difícil realidad de los campesinos, desde allí los estudiantes pueden identificar, reconocer y resignificar alternativas de vida a partir de los conocimientos aplicados en las labores familiares, o que circulan en sus ámbitos populares, y de esta forma se abre la posibilidad para generar arraigo al campo. Según de Sousa Santos, “esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI” (2020, p. 79).

La Holanda como escuela para la paz

Si bien la presente investigación planteó entre los referentes teóricos de la investigación el posacuerdo y el posconflicto, en el rastreo realizado a la documentación institucional no se hace mención a ellos directamente; vale señalar que estos referentes como “momentos históricos” del tiempo presente, reclaman otras formas de hacer educación, de fortalecer lazos de vida, entre otros aspectos. No obstante, la propuesta educativa de formación técnica

agropecuaria hace explícita una relación con la realidad del conflicto armado vivido en décadas anteriores y su reactivación, desde ciertas características y prácticas a medida que se avanza en el tiempo después de la firma del Acuerdo de La Habana.

Así, como el surgimiento de La Holanda ha estado asociado a dar respuesta a las necesidades de formación para los campesinos de la región también busca contribuir a la transformación de la zona afectada por la violencia armada; la investigación arroja, entre sus resultados, unas experiencias que permiten reconocerla, dentro de otras realidades, como un escenario de paz (Moreno, 2017), con capacidad de agencia y resistencia en el territorio, como lo planteó Velásquez y Tangarife (2019) en su investigación de las escuelas rurales.

Aunque el conflicto armado disminuyó durante el tiempo en el cual se llevaban adelante las negociaciones y el Acuerdo de Paz con las FARC en La Habana, y se inició un proceso de posacuerdo y posconflicto, tales estrategias para la paz están siendo cuestionadas en la actualidad debido a la reactivación del conflicto en la región y en otros lugares del país. Por lo que respecta a la región,

el proceso de paz se ha vuelto un desorden y nuevamente se ha permitido que se levanten grupos y es la realidad, no es mentira... ya hay grupos que se han hecho conocer en las veredas, que ellos van a manipular, van a mandar, van a seguir la ruta como venía anteriormente. (P1)

Esta situación hace evidente las afectaciones y peligros a las que están expuestos los jóvenes principalmente:

Así se haya firmado el acuerdo de paz la violencia siempre va a seguir, porque el Acuerdo de Paz solo fue con un grupo, sin embargo, este grupo está resurgiendo. ¿A los jóvenes en que los afecta? que esos grupos quieren influir en ellos, esos grupos o esa gente quiere

reclutar más gente y un joven muchas veces si no tiene educación es muy fácil de convencer. (EX2)

Así, los jóvenes y sus familias se han convertido en los primeros afectados por esta dinámica de violencia armada que tal como afirma Jaramillo et ál. (2018), lleva al despojo del joven campesino de su territorio y de su juventud. Según una de las estudiantes entrevistadas, el conflicto es algo que ha influido mucho en nuestro país y considero que sí claro, afecta a muchos jóvenes porque pues yo tengo muchos amigos y muchos de ellos les ha tocado salir de sus viviendas a otros lugares a vivir y dicen que ha sido muy duro; o sea dejar sus fincas por irse a una ciudad, buscan protección. Eso es algo fuerte que desconecta a los jóvenes, los deja en un lugar que ya no entiende cómo es, tienen que adaptarse, que si los maltratan y los abusan por ser del campo. Entonces influyen muchos factores. (E1)

Quienes vivieron en carne propia la experiencia del conflicto antes, durante y posterior a la zona de distensión, reconocen que las dinámicas que allí se desencadenaron fueron traumáticas, dejando heridas y obligando a salir del territorio para poder estudiar y buscar una opción alternativa de vida.

Anteriormente estudiar, salir un chico del campo, de esas zonas rojas, prácticamente era olvidarse del campo porque no le permitían volver a ingresar, sí, porque no había una proyección para que los chicos estudiaran... La parte emocional, social fue muy dura, yo terminé tarde la escuela. Yo llegué a Iracá casi de 15-16 años en 6°-7°, me hicieron promoción y por edades pasé, me homologaron dos años en uno. Pero digamos que había, por ejemplo, un año, cuando el terrorismo, tocó abandonar el colegio porque el docente se trasladó. El docente pues por los ametrallamientos y todo el conflicto ocasionaba que había desorden, no había nada de proyección educativa... a nosotros nos quedaron las heridas y usted sabe que las heridas quedan. (P1)

De este modo, los sujetos participantes de la investigación reconocen que el conflicto, aunque se minimizó por un tiempo, se ha reactivado, o más aún ha permanecido, se ha transformado y se continúa agudizando, lo que a su vez deja entrever un proceso de posconflicto crítico en la región, o más bien, la imposibilidad real de un posconflicto; aunque es importante reconocer “que el simple hecho de haber firmado un Acuerdo de Paz ha sido un paso muy grande” (E1) y que en algunos sectores de la región “las personas están con un espíritu emprendedor... empoderadas” (P1), las dinámicas de la violencia se reconfiguran en los territorios generando desconfianza y temor ante el olvido del Estado y el incumplimiento de las acciones pactadas.

No obstante, la esperanza de un posible cambio está presente en la comprensión de la realidad de los sujetos y se presenta para la institución como uno de los elementos que le dan forma a su respuesta contextual. En este sentido, la apuesta de un proceso de formación en perspectiva de memoria, protección de los menores, la proyección laboral y ecológica, son acciones concretas de la institución ante el proceso de posacuerdo y posconflicto.

El proceso pastoral de la institución, en cuanto posee un carácter confesional católico y evangelizador en nombre de la Iglesia, moviliza una serie de acciones que apuntan a la formación para la paz y la reconciliación. El reconocimiento de las víctimas del conflicto armado manifiesto a través de una celebración comunitaria hace del proceso educativo una oportunidad para agenciar conciencia personal y comunitaria sobre la historia que está tejida por la sangre de muchos hombres y mujeres víctimas en la región, entre ellos algunos familiares. La experiencia del 9 de abril de 2019 es narrada por uno de los directivos en estos términos:

el año pasado hicimos un mural grande que representa las víctimas del conflicto armado de la región, sobre todo de los familiares de los muchachos que estudian acá. La idea es

visualizarlos y tener alguna imagen o el nombre de algunas de las víctimas del conflicto armado para hacerle un homenaje... entrando en esa lógica de los procesos de paz y reconciliación. (D3)

Este proceso de memoria y reconciliación se articula dentro de la gestión comunitaria de la institución que busca acompañar a los niños y jóvenes. Dado que la institución reconoce la presencia del conflicto permanente “como realidad especial de la realidad humana” (PEI, p. 23) frente al cual es preciso contribuir con un diálogo constructivo para superar de manera específica los mismos, el acompañamiento desde diversos órganos educativos se constituye en una herramienta de agenciamiento de paz. De modo particular, como ya se indicó, el confinamiento transformó las prácticas educativas y también los procesos de acompañamiento pastoral y psicosocial. Con respecto a este proceso de acompañamiento,

es un trabajo que hemos coordinado con el área de orientación escolar y hoy también lo estamos haciendo a nivel virtual, que es una línea de escucha y acompañamiento, poder escuchar y acompañar a los muchachos; por ahí había un caso que tuvo que desplazarse de Lejanías a otro pueblo porque lo habían amenazado de llevárselo, reclutamiento de menores forzado. El aporte ha sido significativo en tanto que se ha acompañado a aquellos niños, jóvenes que aun así hayan vivido la violencia en años anteriores, necesitan también de nuestra ayuda y hoy los que también siguen viviendo el conflicto. (D3)

Este proceso entre otras experiencias favorecidas como “la abrazatón, la confiesatón”⁷, la semana por la paz (D3), se articula como una alternativa ante manifestaciones de violencia

⁷ Estas experiencias destacadas por el área de pastoral de la institución dan cuenta de procesos de reconciliación y paz vividos en algunos momentos del proceso escolar. *La abrazatón* ha sido una iniciativa pensada para favorecer la capacidad de expresar afecto, respeto y perdón con los diversos miembros de la institución, en una región fuertemente marcada por las consecuencias del conflicto armado. Por su parte, *la confiesatón* hace referencia a jornadas que la institución favorece para

armada, conflicto y sus incidencias en la comunidad. En esta perspectiva, la opción de la Casa Escolar, en cuanto modalidad de internado, ha sido una propuesta educativa, presente a lo largo de la existencia de la Holanda, que, de manera directa, ofrece un refugio y una experiencia de familia ante el fenómeno de la violencia de aquellos que viven en zonas rurales y lejanas.

Creo que otra respuesta muy bonita que está tratando de dar la Institución a esta realidad, es el servicio de la Casa Escolar Salesiana, el internado; tenemos ciento cuatro jóvenes en formación de internado que busca: primero, que puedan estudiar. Entonces creo que ahí estamos respondiendo muy claramente a estas problemáticas. Dos, alejando también un poquito de ese mundo de violencia, de narcotráfico, de toda esta fragmentación social que vive, no sólo la región, sino todo el país. (D1)

Así, los jóvenes provenientes de zonas rurales con dispersión poblacional de difícil acceso a la educación, o víctimas de desplazamiento forzado, como también quienes residen en contextos socioeconómicamente vulnerables, son los sujetos prioritarios de esta opción educativa (Manual de Convivencia, Reglamento de internos, 2019, p. 131), que la comunidad salesiana orienta y administra como una opción carismática. La Casa Escolar, busca garantizar el pleno disfrute de los derechos de los menores favoreciendo un ambiente educativo y familiar de resiliencia:

El tema del posconflicto y con lo que tiene que ver con la resiliencia, es decir, con esa capacidad de autosuperación, de cambiarle la cara un poco a la realidad que tantos han vivido tan dura una realidad difícil, algunos desplazados, sacados de sus tierras, apartados de sus familias, algunos que han perdido a papá, algunos que han perdido a mamá, que no están con ninguno de los dos. (D1)

acercarse al sacramento de la confesión, donde los jóvenes se encuentran a sí mismo y viven la experiencia del perdón.

Sabemos que acá en el internado, los muchachos están 24 horas, entonces a ellos también se le apoya esa parte de refuerzo escolar, de acompañarlos también en alguna situación porque se quiera o no, ellos también representan para nosotros la familia, ellos están todo el tiempo con nosotros, entonces los procesos de pastoral se convierten en un proceso permanente porque los estamos acompañando, porque estamos haciendo una asesoría, porque los estamos acompañando también en la parte que a ellos les gusta: deportes, el arte, la parte también técnica. (D3)

Ese ambiente familiar, expresado como característica de este proceso formativo es una salida a la situación de vulnerabilidad a la que están expuestos en sus territorios de origen. La Casa Escolar para los jóvenes representa un lugar de acogida y ayuda, una oportunidad para sentirse seguros y protegidos. De acuerdo con un estudiante interno, la experiencia vivida allí

lo ayuda a uno a crecer más como persona, a adquirir ese sentido de pertenencia que en nuestras casas algunas veces se omite... me ayuda a apreciar, no solo en el entorno que vivo, sino el que también me pueda desarrollar. (E8)

Estos aspectos se reflejan por contraste, ante la situación de confinamiento en la manifestación del sentimiento de extrañamiento de quienes perteneciendo al internado actualmente están en sus casas y en sus ámbitos rurales:

ellos le dan a conocer que extrañan mucho este ambiente de Casa Escolar Salesiana, que extrañan mucho compartir con Salesianos, compartir con sus compañeros, de sentirse en casa. No es que en la casa de ellos estén aburridos, sino que extrañan el ambiente que se percibe acá porque de verdad es un ambiente de familia, de alegría, de fiesta, de todo lo que salesianamente podemos decir. (D3)

El proceso educativo de la Casa Escolar y las experiencias de memoria y reconciliación configuran una opción formativa que se articula claramente con el enfoque técnico. El enfoque educativo busca la transformación del contexto, a partir de la formación de jóvenes líderes que apuesten por otras prácticas promovidas por la institución (EX3, D3). Según palabras de un directivo la relación entre lo técnico y el contexto de conflicto-posconflicto se expresa de este modo:

Lo manejamos desde ese enfoque y siempre buscando que sean formadores de Paz, líderes de Paz, ¿de qué forma? Ayudando a la conservación y preservación de los recursos naturales, que aprendan a ser personas íntegras, que no vean el suelo o los recursos naturales como algo para solamente sacar y extraer sino darle también como ese sentido, entonces por eso aquí tenemos las tres modalidades: conservación de recursos naturales, la producción agropecuaria y la transformación que es la de agroindustria alimentaria. Yo creo que es la forma de nosotros aportar nuestro granito de arena en la continuidad de ese proceso de Paz, enseñándoles primero a cuidar lo que se tiene. (D2)

Esta articulación de la formación de las modalidades técnicas para el contexto regional, desde el liderazgo juvenil, es un rasgo que hace de la propuesta educativa de La Holanda un proceso potencial y liberador por cuanto promueve la construcción de la paz por la vía de la humanización del trabajo y del cuidado del medio ambiente. Según esta lectura, el compromiso de la escuela como sujeto político se expresa a través de una formación técnica agropecuaria para la paz. De este modo, la propuesta de línea de formación técnica,

es la generación de un ambiente muy especial para la formación, para el mundo del trabajo, para la paz, para la resiliencia y la convivencia. A mí me parece que eso es un poquito la intencionalidad y hacia dónde quiere apuntar la formación técnica, además de ofrecerle un componente profesional, en el campo en que cada uno se especialice. (D1)

Nosotros, la idea es robarles a los grupos armados, este tipo de chicos con esa formación que nosotros damos acá, estamos como en un momento de ser actores principales, de ser, en inducir, en inculcar, darles esas herramientas necesarias para que los estudiantes no deserten, hacer como ese acompañamiento para que ellos realmente vean que nos interesan como estudiantes, como seres humanos, como personas... La institución educativa recibe chicos de la zona de la Macarena, de Vista Hermosa, que son zonas que han sido muy golpeadas, pero con el proceso de formación académica que se hace aquí, yo pienso que se cala en la mentalidad de ellos, el darles a entender lo que se hace allá, de pronto de una manera ilícita, no es conveniente para el ser humano y que de alguna manera aquí hay conocimientos y herramientas que pueden ponerlos en práctica para que de alguna manera salgan adelante frente a esas dificultades. (P3)

La posibilidad de una formación técnica para las labores del campo no responde únicamente a un enfoque productivo económico, sino que busca generar nuevos horizontes de vida ante la posibilidad del reclutamiento armado u otras consecuencias derivadas del conflicto a las que están expuestos los jóvenes de la región. De este modo, si la escuela rural se puede configurar como escenario de vida, la propuesta de formación técnica, la Casa Escolar, y las diversas acciones pastorales y de orientación escolar, entre otras, abren paso para identificar La Holanda como una escuela para la paz, que responde a los diversos desafíos de las dinámicas del conflicto, haciendo justicia social al joven campesino invisibilizado y traspasado por diversas situaciones de despojo.

La baja inversión del Estado para potenciar la educación rural y la media técnica agropecuaria y la demora en la implementación de lo pactado en el Acuerdo de La Habana, se convierten en tareas pendientes para hacer del campo un escenario de vida y de paz. La propuesta de formación técnica agropecuaria de La Holanda, caracterizada por el desarrollo

alternativo y por el enfoque laboral y productivo planteado desde el SENA, si bien permite prácticas de agenciamiento de conciencia ambiental, encuentra fracturas a la hora de pensar las alternativas al desarrollo, dado que no consigue articular algunos valores de la cultura campesina, sus saberes y tecnologías locales al currículo técnico, al tiempo que hace énfasis en el uso de objetos técnicos y tecnológicos sin abordar las relaciones con la cultura, afianzando así el enfoque desarrollista.

La narración de algunas experiencias de los PPP que movilizan tecnologías tales como la elaboración de bioinsecticidas o biofertilizantes, a partir de los saberes que circulan en el contexto y las prácticas realizadas con la familia a raíz del confinamiento, así como el enfoque ético-espiritual ecológico son aspectos que permiten tejer vínculos educativos más allá del enfoque del desarrollo alternativo. En este sentido, el enfoque ético-espiritual ecológico de La Holanda se vislumbra como eje articulador que puede brindar un horizonte de salida hacia las alternativas al desarrollo, en tanto se orienta al respeto de la naturaleza como sustento de vida. De este modo, la construcción de La Holanda como escuela para la paz, encuentra en el enfoque ético-espiritual una conexión vital, por cuanto se requiere, tal como afirma Gudynas, un cambio en la perspectiva ética para avanzar hacia las alternativas al desarrollo (2014, p. 179).

CONCLUSIONES

La indagación por los vínculos que, desde la educación media técnica agropecuaria, se agencian hacia las alternativas al desarrollo, en el marco del posconflicto, a través del estudio de caso de la IEA La Holanda, ha constituido una oportunidad para hacer emerger los sentidos que la institución y los sujetos participantes dan a la experiencia educativa. Esta investigación, en su enfoque hermenéutico-interpretativo nos ha llevado a comprender la unidad, singularidad y complejidad de lo que acontece en los procesos de formación técnica de La Holanda. Por ende, las presentes conclusiones no buscan agotar la reflexión, sino que se presentan como bisagra que sintetiza la investigación y abre la reflexión a futuras indagaciones.

La educación media técnica agropecuaria y rural aparece en el marco de la política pública como una opción necesaria en función del desarrollo económico y social. Aunque los documentos de política pública rastreados en la presente investigación, enfatizan la necesidad del desarrollo sostenible y sustentable, integrando producción y conservación, no son claros los lineamientos sobre cómo articular el cuidado ambiental al ámbito educativo rural y técnico agropecuario. Si bien La Holanda asume desde un enfoque técnico, tecnológico, rural, agropecuario, y salesiano el compromiso ecológico, su desafío se encuentra en favorecer su pertinencia en relación con las necesidades del contexto, fuertemente marcado por el fenómeno de la reactivación del conflicto armado y las problemáticas socioambientales propias de la región.

El enfoque de la formación técnica agropecuaria de La Holanda, ya presente desde grado 5° hasta grado 9°, como experiencia exploratoria, y el despliegue de las etapas lectiva (10°) y productiva (11°) en la media técnica, permite que cada una de las tres modalidades (Producción Agropecuaria, Conservación de Recursos Naturales y Agroindustria Alimentaria)

movilice una serie de conocimientos y prácticas que apuntan a la formación para el trabajo a partir del desarrollo de competencias y habilidades propias del sector productivo. La educación media técnica, en el marco del convenio de articulación que la Secretaría de Educación del Meta tiene con el SENA (PEI, p. 69), se orienta desde la línea tecnológica de producción y transformación para el desarrollo de competencias laborales que da a las especialidades orientadas por la institución, un carácter empresarial y productivista, que refuerza una concepción homogenizante del saber, y que corre el riesgo de ratificar la instrumentalización de la educación. Si bien, la orientación de la formación técnica desde las NCL, especifica funciones y resultados que responden a las exigencias laborales, no se halla una conexión con los valores de la cultura campesina, como los saberes y las prácticas locales. Lo anterior, desafía a la institución y al diseño de procesos de formación técnica agropecuaria a vincular otros saberes, otros conocimientos, ampliar las comprensiones sobre técnica, tecnología y propiciar vínculos más próximos entre humanidad y naturaleza.

La presencia de conceptos como emprendimiento, competitividad y rentabilidad, establecidos desde los PPP, si bien se instalan en el discurso y las prácticas escolares como promotores de innovación, investigación y sostenibilidad ambiental, ratifican una mirada desarrollista que pone obstáculos para otros modos posibles de comprender el campo y para pensar la formación técnica agropecuaria desde las alternativas al desarrollo. De esta forma, la educación media técnica agropecuaria, necesita ir más allá del enfoque competitivo y productivista, y por ende promover valores y comportamientos que hagan justicia a la naturaleza y visibilicen la cultura campesina.

La comprensión de la educación media técnica agropecuaria de La Holanda en términos de formación para el trabajo, articulada con los programas del SENA, conlleva una comprensión de la naturaleza en términos de recursos naturales y medio ambiente que justifica su

explotación en función de las necesidades del sector productivo y del desarrollo sostenible, perspectiva que -como ya se presentó- requiere otro tipo de análisis.

Mientras la modalidad de Producción Agropecuaria enfatiza la búsqueda de una agricultura limpia que busca proteger la naturaleza y sus especies, reduciendo o evitando el uso de químicos y promoviendo el cuidado de la tierra, allí prevalece un discurso que justifica la competitividad, y ofrece escasa orientación sobre el enfoque social, lo cual sigue siendo insuficiente frente al aumento del deterioro ambiental (Gudynas, 2004, p. 64). La modalidad de Conservación de Recursos Naturales, en cuanto apuesta por formar para una relación más armónica con la naturaleza, a través de prácticas como reciclaje, saneamiento ambiental, manejo de residuos, el cuidado de las especies nativas, entre otras, corre el riesgo de limitarse a formar para cumplimiento de la normatividad ambiental vigente. En esta perspectiva, la orientación de la modalidad de Agroindustria Alimentaria en relación con la naturaleza, ratifica la necesidad de cuidar el medio ambiente a partir la transformación de la materia prima, el manejo de residuos y las prácticas de inocuidad. Aunque el aprovechamiento de los residuos de las diversas especialidades técnicas, en un ciclo cerrado, favorece una economía circular, las prácticas se reducen a una producción sostenible.

En este panorama, la comprensión de la técnica en cuanto saber hacer y habilidades para las labores agropecuarias muestra una comprensión reducida de la tecnología en función del uso de artefactos o dispositivos para las prácticas educativas, enfatizando la mirada desarrollista que se ha instalado en la escuela rural y técnica. No obstante, algunas prácticas de los PPP se han convertido en una experiencia que inserta el saber popular para el despliegue de técnicas y tecnologías artesanales y locales, que en el caso de la elaboración de bioinsecticidas o biofertilizantes, promueven una relación más armónica con la naturaleza en términos de protección, conservación y producción ecológica integral, para caminar hacia una

justicia ecológica. He aquí, como afirma Castillo (2016), un nuevo escenario para pensar la paz en el marco del posacuerdo.

Las prácticas desarrolladas durante el confinamiento en los lugares de residencia de los jóvenes han permitido un aprendizaje situado que da respuesta a las realidades concretas de la familia y permite que los estudiantes compartan otros saberes que promueven el cuidado de la naturaleza y su arraigo al campo. Potenciar estos elementos puede promover una transición hacia las alternativas al desarrollo si se logran articular los procesos educativos y las prácticas campesinas, garantizando la defensa de sus saberes como una manera de resistir a las prácticas hegemónicas del desarrollo, el progreso y el crecimiento económico.

La orientación de la formación técnica en cuanto agenciamiento de concienciación ambiental, es decir, en cuanto capacidad política para la acción y el cuidado de la naturaleza, visibiliza las problemáticas socioambientales, y abre la posibilidad para entender una ética del cuidado como horizonte de salida hacia las alternativas al desarrollo. De esta manera, si Sepúlveda y Monsalve (2017) reconocieron la necesidad de una ética del cuidado, y Neira (2019) identifica la emergencia de una economía del cuidado, la aplicación de estas perspectivas en la propuesta educativa técnica de La Holanda puede hallar en sí un factor potencial de transformación de los modos extractivistas de la naturaleza.

La significatividad de la experiencia educativa agenciada por la IEA La Holanda, encuentra en la formación ético-espiritual un componente singular que visibiliza una relación humanizante y ecológica de la técnica y del trabajo, que va más allá del énfasis productivista. De esta manera, prepararse o formarse desde un enfoque agropecuario y ambiental puede hacer la diferencia y convertirse en un horizonte de posibilidad que permite generar cambios hacia el cuidado de la naturaleza, visibilizando la necesidad de continuar haciendo justicia al

campo como escenario de vida. La formación técnica agropecuaria, atravesada por políticas que afianzan la mirada productivista y extractiva, encuentra en la promoción de la conciencia ambiental, en algunas prácticas de los PPP y en el enfoque ético-espiritual ecológico de la institución, aspectos que pueden permitir un viraje a la valoración de la cultura local campesina, dado que el tránsito hacia las alternativas al desarrollo pasa por un cambio en la perspectiva ética.

La propuesta educativa de La Holanda, en relación con el contexto regional y ante un proceso de posacuerdo iniciado, pero de posconflicto fragmentado, agencia desde el currículo diversas experiencias que permiten entenderla como una escuela para la paz. La Casa Escolar en función de los jóvenes de ambientes rurales lejanos o afectados por el conflicto, los procesos de memoria, el acompañamiento pastoral de la institución por su carácter confesional católico, la formación para el liderazgo juvenil, son experiencias que, sumadas al énfasis dado al cuidado del medio ambiente, potencian la formación técnica agropecuaria para responder a la realidad conflictiva de la región.

Así, los vínculos que se establecen entre la educación media técnica agropecuaria y las alternativas al desarrollo en relación con la naturaleza, en el contexto del posconflicto, y que transitan a través de una ética-espiritual y ecológica, puede dar un sentido distinto a lo productivo y conectar la propuesta formativa en relación con el campo como escenario de vida, rescatando su cultura y sus saberes locales. Aunque permanece el énfasis productivista de la formación técnica, la preocupación de la institución por contribuir en la resolución de las problemáticas socioambientales, algunas asociadas al conflicto armado, junto con su enfoque ético-espiritual, son características potenciales de La Holanda que aportan al contexto a la hora de pensar otros modos de relacionarse con el campo y la naturaleza.

Finalmente, este rastreo evidencia los sentidos presentes de los actores en La Holanda, ratifica la construcción de un horizonte educativo que apuesta por una comprensión ética, ambiental y espiritual del campo, pero que a su vez se enfrenta a lógicas insertas en las políticas educativas y en la vida cotidiana, que mantienen una mirada desarrollista de la vida agropecuaria. Si la RRI afirmó la necesidad de incorporar la formación técnica agropecuaria en la media, el estudio de caso realizado destaca un entramado de sentidos que dan cuenta de los grandes retos que enfrenta la institución en su contexto, a fin de seguir construyendo la escuela como un escenario de vida y de paz que vincule a la misma los valores de la cultura campesina.

La vía desarrollista, incluida la del desarrollo alternativo, no ofrece sólidas garantías de justicia social, ecológica y epistémica al campo. Por tanto, potenciar la relación con la naturaleza, en términos de convivencia y coexistencia, desde una ética-espiritual ecológica, puede agenciar un *alter-natus*, es decir, un nuevo nacimiento para la paz en medio del complejo y complicado panorama del posacuerdo y posconflicto que vive la región y el país.

La investigación realizada, en cuanto visibiliza el sentido de la formación técnica agropecuaria, permite a su vez reconocer que la escasa relación hallada de aspectos claves en la formación como el cuerpo, los sentimientos, la estética y la relación entre género y medioambiente, pueden constituirse en elementos potenciales para generar nuevas investigaciones en relación con la educación media técnica agropecuaria de la IEA La Holanda. Es posible a su vez pensar que la definición de un Plan Especial de Educación Rural, tal como se estableció en la RRI, puede convertirse en una oportunidad para repensar las prácticas educativas rurales y técnicas, y así, apostar por alternativas al desarrollo en los colegios agropecuarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A., Martínez, J. (2016). La agricultura familiar en Colombia. Estudios de caso desde la multifuncionalidad y soporte a la paz. Fondo Editorial ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Agrosolidaria.
- Acosta, M.; Orduña, P. J. (2010). El enclave de la escuela en el ámbito rural [tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1643>
- Acosta, W. (2018). La innovación como agenciamiento educativo comunitario. UNISALLE.
- Agudelo, N.G. (2013). Educación y desarrollo: para Colombia, ¿una relación con posibilidades de realización sociohistórica? Revista Tecnogestión pp.12-19. Volumen 10 No. 1.
- Aguilera, O. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas* (32), 81-97. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/8-articulos/39-trazos-jovenes-de-otra-figura-de-la-politica-nomadas-32>
- Alvareda, S. (2010). Mujer, ecología y sustentabilidad. Elementos de convergencia entre el ecofeminismo de Vandana Shiva y las enseñanzas sociales de la Iglesia. [tesis doctoral. Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/41423>
- Álvarez-Riascos, K.T. (2018). Desarrollo local como herramienta de posconflicto en Colombia [tesis de maestría. Universidad de Alicante] https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49586/1/Desarrollo_local_como_herramienta_de_postconfl_ALVAREZ_RIASCOS_KAREN_TATIANA.pdf
- Alzate, F., López, Ángela, Loaiza, D. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. *El Ágora USB*, 19(1), 95-114. <https://doi.org/10.21500/16578031.3494>
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en las ciencias sociales. En *Revista de Estudios Filosóficos*, Universidad de Antioquia.

https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/12633

Arias, J. (2014). Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca:

Estudio del proceso organizativo de la asociación campesina de Inzá Tierradentro (acit). 2004 a 2012 [tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52109>

Arias G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. Revista Educación Y Ciudad, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

Ballesteros, F. (2017). Estudio de caso: institutos técnicos agropecuarios y forestales, ITAF.

Proyecto de responsabilidad social empresarial implementado Por la Fundación Smurfit Kappa Colombia. Consultado el 27 de junio de 2020.

Bautista, M., Gonzáles, G. (2019). Docencia rural en Colombia. Fundación Compartir.

https://www.compartirpalabramestra.org/documentos/invescompartir/estudio_docencia-rual-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

Boff, L. (2013). La sostenibilidad. Qué es y qué no es. Sal Terrae.

Boff, L. (2002). El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra. Trotta.

Boff, L. (2017). Una ética de la Madre Tierra. Cómo cuidar la Casa Común. Trotta.

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., Güelman, M. (2017). Herramientas para la investigación social.

Serie: Cuadernos de métodos y técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N°2 Estrategias para el análisis de datos cualitativos.

Botero, R. (2020). Conflicto, negociación y postconflicto en la confrontación Gobierno-FARC-EP-, Colombia. FORUM. Revista Departamento de Ciencia Política. 206-2014

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n17.77827>

Burbano, N. (2013). Modalidad agropecuaria como alternativa de calidad educativa para el progreso de la población escolar rural de Albán. [tesis de maestría. Universidad de Nariño] Repositorio institucional <http://sired.udenar.edu.co/2470/1/89762.pdf>

- Burgos, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: una necesidad en Boyacá, Colombia. *Culturales*, 4(2), 185-208.
- Burgos, C. (2018). Semillas y caminos para la educación latinoamericana en tiempos de incertidumbre. *Revista Educação e Emancipação*. 11. 36. 10.18764/2358-4319.v11n3p36-52
- Cano, W.E. (2017). Lineamientos para fortalecer la agricultura familiar en la subregión Ariari-Duda-Guayabero del departamento del Meta. [tesis de maestría. Universidad de los Llanos]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.unillanos.edu.co/bitstream/001/1168/1/RUNILLANOS%20M-GES%200042%20LINEAMIENTOS%20PARA%20FORTALECER%20LA%20AGRICULTURA%20FAMILIAR%20EN%20LA%20SUBREGI%C3%93N%20ARIARI-DUDA-GUAYABERO%20DEL%20DEPARTAMENTO%20DEL%20META.pdf>
- Casals, L. (2020). *Homo Responsabilis. Valores, objetivos y acción para un mundo mejor*. (1ª. ed.)
- Castillo, E. (2014). Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas Un capítulo por incluir en la historia de la formación docente en Colombia. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 45-60.
- Castillo, R.J. (2013). Conflictos centrales y marginales en las fronteras y los no lugares urbanos y rurales del estado colombiano. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 8(2), 129-137.
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2013v8n2.1914>
- Castillo, O.L. (2016). ¿Es el posacuerdo un escenario para la construcción de alternativas al desarrollo para Colombia? En dime qué paz quieres y te diré qué campo cosechas. *Reflexiones sobre lo rural en los diálogos de La Habana*. pp. 55-84 Pontificia Universidad Javeriana.
- Castrillón, O. L. (2018). Motivaciones y trayectorias de inserción productiva diferenciales de egresados de la Institución Educativa Naranjal, de Chinchiná, Caldas, a partir de su participación en Ondas [tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano]. Repositorio Institucional CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2332>

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). Violencia paramilitar en la Altillanura: autodefensas campesinas de Meta y Vichada. Informe N° 3. Serie: Informes sobre el origen y actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones, Bogotá, CNMH.
<http://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/violencia-paramilitar-en-la-altillanura-1.pdf>
- Cifuentes, J., Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte n° 25, junio diciembre, 2016 ISSN 2145-9444 (electrónica)
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9795>
- Colina, L.J., Dudamel, C. (2019). La educación rural como eje nuclear para el desarrollo endógeno sustentable. Revista Arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales ISSN: 2244-8330. Páginas 144-155
- Congreso de la República. (09 de febrero de 1994). Ley 119 de 1994. Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0119_1994.html
- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales 2020. Informe de homicidios contra líderes sociales y defensores de derechos humanos 2016-2019.
<http://www.derechoshumanos.gov.co/Prensa/2020/Paginas/Informe-de-LS2020.aspx>
- Correa Assmus, G. (2015). Restauración ambiental y posconflicto. Revista de la Universidad de La Salle, (66), 133-144. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2015/iss66/9/>
- Crespo, C. (2012). Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación. Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador 63-77.
- Decreto 603 de 1996 Por el cual se reorganiza la educación agrícola de nivel medio y se crean las carreras intermedias agropecuarias. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1127892>
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (46), 1-16. ISSN:1665-109X.

Departamento Nacional de Estadística (2018). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda.

<https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2015). Misión para la transformación del campo. Tomo I. El campo colombiano. Un camino hacia el bienestar y la paz.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/TOMO%201.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2018). Pacto por Colombia, pacto por la equidad.

<https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>

Departamento Administrativo de la Presidencia de la República. (2020). Decreto 457 Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus Covid-19 y el mantenimiento del orden público.

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción: Las epistemologías del Sur.

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

De Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190712045634/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf

De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>

Díaz-Barriga, Ángel (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, XXVIII (111), 7-36. [Fecha de Consulta 29 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0185-

2698. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211102>

- Díaz-Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McCraw-Hill. 171 pp. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (47), 121-122. [Fecha de Consulta 29 de Noviembre de 2020]. ISSN: 0716-0488.
- Dimas, P., Malagón, L. (2011). Pertinencia de la educación media técnica en Colombia. Perspectivas Educativas – 2011/4/51-65/. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/issue/view/92>
- Echart, E. & Villareal, M (2018). Resistencias y alternativas al desarrollo en América Latina y Caribe: luchas sociales contra el extractivismo. Relaciones Internacionales. N° 39. pp. 141-163. <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/9566>
- Eschenhagen, M.L y Maldonado, C.E. (Eds). (2017). *Epistemologías del Sur: para germinar alternativas al desarrollo*. Debate entre Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario – Universidad Pontificia Bolivariana.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, p. 184. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En: Regalado, J. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. Universidad de Guadalajara. pp. 43-60.
- Esteva, G., Escobar, A. (2016). Postdesarrollo a los 25: sobre “estar estancado” y avanzar hacia adelante, hacia los lados, hacia atrás y de otras maneras Conversan Arturo Escobar y Gustavo Esteva. Páginas: 17-32. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/9395>
- Estrada, L. (2017). Desarrollo productivo y equidad en los territorios del posconflicto. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/13680.pdf>
- Fonseca, R.A. “Proyectos Pedagógicos Productivos como proyecto de vida de egresados de la IETAD”. Revista Vínculos, vol 15, no 1, enero-junio 2018, 70-79. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/13137/13896>

- Foradori, L. (2016). La educación ambiental como herramienta para la concientización y participación ciudadana en el paradigma del buen vivir, frente a la racionalidad capitalista en Latinoamérica. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=718
- Francisco. (2015). Carta Encíclica *Laudato Si*. Sobre el cuidado de la Casa Común.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. 2° Edición. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la autonomía. 2° Edición. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2° Edición. Siglo Veintiuno Editores
- Fricker, M. (2017). Injusticia epistémica. Las Torres de Lucca. SSN: 2255-3827. Vol.8 | N° 15 Julio-Diciembre 2019: 247-250. file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-FrickerMiranda2017InjusticiaEpistemicaRicardoGarci-7004763%20(1).pdf
- Fundación Ideas para la Paz, USAID, OIM. (2013). *Dinámicas del conflicto armado en Meta y su impacto humanitario*.
http://archive.ideaspaz.org/images/DocumentoMonitoreo_ConflictoArmado_Meta_Agosto%20Final%202013-correcciones%20ELI%20.pdf
- García, S., Maldonado, D., Acosta, M., Castro, N., Granada, D., Londoño, E., Pérez, J., Rey, C., Rosales, L. y Villalba H. (2016). *Caracterización de la oferta de la educación media en Colombia*. (Documentos de Trabajo. No. 33). Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
https://www.researchgate.net/publication/313701384_Caracteristicas_de_la_oferta_de_la_educacion_media_en_Colombia
- Giraldo D., Nieto, L., Cabrera, M. (2017) Caminos de re-existencia en América Latina Bogotá: Sello Editorial UNAD. 1.a.ed. UNAD.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/206/78>
- Giraldo Díaz, R., Nieto Gómez, L. E., & Cabrera Otálora, M. I. (2017). Capítulo 3: Otras Educaciones Para Otras Sociedades. *Libros Universidad Nacional Abierta Y a Distancia*, 61 - 71.
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2059>

- Giraldo, E. (2016). Entre el fusil y el tablero [tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia].
Repositorio Institucional UN. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57069>
- Giraldo, O. (2018). Ecología política de la agricultura. Agroecología y posdesarrollo
Agroextractivismo. 1.º ed. El Colegio de la Frontera Sur.
<https://www.ecosur.mx/libros/producto/ecologia-politica-de-la-agricultura-agroecologia-y-posdesarrollo-epub/>
- Global Witness (2020, julio). Defender el mañana. Crisis climáticas y amenazas contra las personas defensoras de la tierra y del medio ambiente.
file:///C:/Users/Windows/Downloads/Defending_Tomorrow_ES_high_res_-_July_2020.pdf
- Gobernación del Departamento del Meta (2020). Plan Departamental de Desarrollo.
<http://www.asamblea-meta.gov.co/proyectos-de-ordenanzas/ordenanza-no-1069-de-2020-plan-de-desarrollo-economico>
- Gomera, A. (2008). La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario. Centro Nacional de Educación Ambiental. España. https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/articulos-de-opinion/2008_11gomera1_tcm38-163624.pdf
- Gómez, E. (2019). Memoria biocultural, saberes locales agrícolas de los contextos locales integrados en la educación media técnica agropecuaria. Revista Arbitrada del CIEG. ISSN: 2244-8330 Número 39 septiembre-octubre 2019 [páginas 82-52].
[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.39%20\(82-91\)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.39%20(82-91)-Gomez%20Eduardo_articulo_id523.pdf)
- Gómez, L. P. (2017). Situación actual de Granada meta en relación a la salud pública y los daños medioambientales. *Boletín Semillas Ambientales*, 11(1), 40 - 60.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/bsa/article/view/12232>
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Reporte. NOREF. Norwegian Center for Conflict

Resolution.

https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref_report_nrc_educacion_colombia_2016.pdf

Gudynas, E. (2004). *Ecología, Economía y Ética del Desarrollo Sostenible* (5.a ed.). Coscoroba.

Gudynas, E., Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, no. 53, 2011, págs. 71-83. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27919220007>

Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza, ética biocéntrica y políticas ambientales* (1.a ed.). Abya-Yala.

Gudynas, E. (2014). El posdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. Buena Vida, *Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Págs. 61-95. <http://gudynas.com/wp-content/uploads/GudynasPostDesarrolloBuenVivirMx14.pdf>

Gudynas, E. (2015). *Extractivismos. Ecología, economía y política de un mundo de entender el desarrollo y la Naturaleza*. Centro de Documentación e Información Bolivia (CEDIB)

Guerrero, E., Rojas, A., Torres, M., Bourdon, N. (2014). Plan prospectivo para el desarrollo agrario en las Regiones colombianas a partir del posconflicto al año 2025. *El Ágora USB*, 14(2), 397-417. <http://hdl.handle.net/10819/7090>

Guido, S. (2011). Alternativas al desarrollo y educación en América Latina. *Revista Educación Y Ciudad*, (21), 101-112. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/107>

Iguarán, J.M. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: reflexiones a partir del estado del arte* [tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22597/EDUCACION-MEDIA-EN-COLOMBIA.-ESTADO-DEL-ARTE-2-485.pdf?sequence=1>

Inspección Salesiana San Pedro Claver. (2013). *Proyecto Educativo Pastoral Salesiano*. Ediciones Salesianas.

Institución Agrícola Educativa La Holanda (2017). *Proyecto Educativo Institucional*.

- Institución Agrícola Educativa La Holanda (2019). Crónica de La Holanda.
- Institución Agrícola Educativa La Holanda (2019). Manual de convivencia, Reglamento Interno Casa Escolar.
- Institución Agrícola Educativa La Holanda (2020). Plan de Estudios de la Formación Técnica.
- Jaramillo, O., Ocampo, A., Osorio, F. (2018). ¿Qué jóvenes rurales deja el conflicto armado colombiano?: Retos en tiempos de posacuerdo. In Vázquez M., Ospina-Alvarado M., & Domínguez M. (Eds.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (pp. 199-220). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Retrieved November 28, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctvfjd17k.12>
- Jurado, C., Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 63-77.
- Kleba, J. (2006). Tecnología, ideología e periferia: um de bate com a filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], n. 42, sep. 2006. ISSN 2448-5799. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1395>
- Kroc Institute for International Peace Studies (2020). Tres años después de la firma del Acuerdo Final de Colombia: hacia la transformación territorial (Informe 4, Universidad de Notre Dame y Bogotá, Colombia, 2020. <http://peaceaccords.nd.edu/wp-content/uploads/2020/06/Cuarto-Informe-Final-with-Annex-Link.pdf>
- Latouche, S. (2010). El decrecimiento como solución a la crisis (Fundamentos y Debate). *Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 21: 47-53.
- Lavaux, S. (2004). Degradación ambiental y conflictos armados: las conexiones. Grupo de Investigación sobre Seguridad. Centro Editorial Universidad del Rosario <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12057>
- Lozano, D. (2013). Desarrollo, educación rural y construcción de paz en Colombia. Bogotá. Ediciones Unisalle.

Martínez, S., Pertuz, M.C., Ramírez, J.M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo.

<https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>

Melgarejo, J., Fernández, P. (2018). Congreso Nacional del agua Orihuela. Innovación y sostenibilidad. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=728098>

Ministerio de Educación Nacional. Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1666964>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-287836.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Directiva 2. Recomendaciones de adopción de medidas transitorias para garantizar la continuidad de las sesiones previstas en los cuerpos colegiados. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-394207_recurso_1.pdf

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2006). Resolución 187 Por la cual se adopta el Reglamento para la producción primaria, procesamiento, empaclado, etiquetado, almacenamiento, certificación, importación, comercialización y se establece el Sistema de Control de Productos Agropecuarios Ecológicos. https://www.minagricultura.gov.co/tramites-servicios/Documents/Resolucion_187_de_2006.pdf

- Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina: retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. I-II, núm. 131-132, 2011, pp. 89-113.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15323166007>
- Minteguiaga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. *Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador* 43-53.
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos De Saberes*, (46), 125-142. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2578>
- Murguía, A. (2016). Injusticias epistémicas y teoría social. *Dilemata* año 8 (2016), n° 22, 1-19.
[file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-InjusticiasEpistemicasYTeoriaSocial-5663566%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-InjusticiasEpistemicasYTeoriaSocial-5663566%20(3).pdf)
- Murillo, F. (2018). Fomento de la economía circular a partir del aprovechamiento de subproductos agrícolas en el marco del postconflicto en Colombia. [tesis de maestría. Universitat Politècnica de Catalunya BarcelonaTech]. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/128600>
- Naranjo, D.C., Carrero, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de construcción de paz: una mirada desde lo local para la transformación global Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social* No. 24, julio-diciembre 2017: pp. 95-120. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/12899/Prospectiva24-p.95-120-retos%20y%20desafios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neira, A. (2019). Emergencias de una economía feminista. Etnografía multilocal de las prácticas de cuidado propuestas por las FARC en los espacios territoriales de capacitación y reincorporación de Icononzo (Tolima) y Mutatá (Urabá).
https://www.ucentral.edu.co/noticentral/andrea-neira-cruz-primer-lugar-del-premio-jorge-bernal?fbclid=IwAR2dP5nEPCPfw_0UvSCEDQ7HBasPJArtn_NbDyIAmf9_ZCwjQhHbfmEY8
- Nunez, J. (2016). Las principales problemáticas de la especialidad agropecuaria desde la perspectiva del establecimiento educacional. *Foro Educativo* N° 25, 2015 • ISSN 0718-0772

pp. 53-81. file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-LasPrincipalesProblematicasDeLaEspecialidadAgropec-6429434.pdf

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera 24.11.2016.

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Ontiveros, A. (2020). Injusticia epistémica. América Latina en movimiento.

<https://www.alainet.org/es/articulo/204494>

Osorio, F.E. (2000). Viejas y nuevas ruralidades a partir de las migraciones internas; algunas reflexiones desde la realidad colombiana. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/fear-puj/20130218023241/osorio.pdf>

Osorio, J.J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>

Ospina, D. A., López, S., Burgos, S.B., Madera, J.A. (2018). La paz entre o urbano e o rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16220>

Pabón, N., Izarra, D. (2018). La Práctica Pedagógica en Instituciones Técnicas del Sector Rural de Colombia. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Gestión*, 1 (2). <http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/20>

Pacheco, C. (2016). Impacto económico de la violencia armada sobre la producción campesina, caso municipios zona de distensión departamento del Meta, Colombia (1991-2014). *Revista Le Bret*, 8. Bucaramanga, Colombia: Universidad Santo Tomás, pp. 93 – 123. ISSN: 2145-5996. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/LEBRET/article/view/1688/1303>

Pardo, R (2017). Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. (Documento N° 227). Centro Latinoamericano para el desarrollo rural, Rimips. Grupo de Trabajo: Inclusión Social y

Desarrollo. https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf

- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6 (45), 52-65. doi:10.17227/nyn.vol6.num45-8320
- Parra, M., Torres, S., Mingo, J. (2015). La educación agraria como gestora del desarrollo comunitario. Alma Ediciones.
- Parrado, A. (2017). Fundamentos epistémicos de la formación agropecuaria en Cuba Agrisost, Vol.23, No.3. pp. 141-164. <http://www.agrisost.reduc.edu.cu>
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. CRECE. http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Pérez, F. (2020). Plan de Desarrollo Territorial. Municipio de Granada Meta. <http://www.granadameta.gov.co/Transparencia/Paginas/PorunaGranadaUnidayProspera.aspx>
- Pineda, M.C., Suaza, D.E. (2017). Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio [tesis de maestría Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10063/1/PinedaMaria_2018_educacionrural.pdf
- Pinedo, E., Ahue, R., Coello, S. (2018). Fortalecimiento de la modalidad agropecuaria en la institución educativa José Celestino Mutis de Puerto Nariño, Amazonas (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana). <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4094/FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20MODALIDAD%20AGROPECUARIA%20EN%20LA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pita, L. A., González, W. (2016). La nueva ruralidad en la educación: percepciones de la comunidad académica universitaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista De Investigación Agraria Y Ambiental*, 7(2), 145-155. <https://doi.org/10.22490/21456453.1564>

- Preti, A., González, O., Villegas, A. (2010). Meta: Análisis de la conflictividad. Área de paz, desarrollo y reconciliación del PNUD Colombia.
file:///C:/Users/Windows/Downloads/00058220_Analisis%20conflictividad%20Meta%20PDF%20(3).pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). Informe de Desarrollo Humano. Colombia rural razones para la esperanza. file:///C:/Users/Windows/Downloads/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011%20(2).pdf
- Quijano, A. (2014). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507045047/eje3-10.pdf>
- Quintanilla, M.A. (1998). Técnica y cultura. Teorema Vol. XVII pp. 49-69.
- Ramírez, A. (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural; ideas para construir la paz. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Rivera, A, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Itinerario Educativo, 65, 99-120.
DOI: <https://doi.org/10.14483/2322939X.13137>
- Rivera-Hernández, J. E., Blanco-Orozco, N. V., Alcántara-Salinas, G., Houbron, E. P., & Pérez-Sato, J. A. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto. Posgrado Y Sociedad. Revista Electrónica, 15(1), 57-67. <https://doi.org/10.22458/rpys.v15i1.1825>
- Rozo-Sandoval, A.C. (2015). Cartografía do saber/fazer das marisqueiras. Leituras outras Das tecnologias, técnicas artesanais como potência. [tesis de doctorado. Universidad Federal de Bahía]. Repositorio institucional <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18276>
- Rozo-Sandoval, A.C. (2017) Cartografía de micropolítica para una lectura otra de las tecnologías. En Cátedra Doctoral – DIIE – UPN.
<https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-4.pdf>

- Ruiz C. C. (2017). El estado del campo colombiano para la Reforma Rural Integral. El caso de Antioquia. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquia)*, 50, pp. 303-325. DOI: 10.17533/udea.espo.n50a16
- Ruiz, M., Galeano, J., Gil., E. (2016). Posconflicto colombiano y sus efectos económicos. *Revista CIFE: Lecturas De Economía Social*, 17(27), 23-54. <https://doi.org/10.15332/s0124-3551.2015.0027.01>
- Saavedra, O. (2017). El discurso del desarrollo y las nuevas ruralidades en América Latina. *Revista Criterio Libre Jurídico*.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/1605/4900>
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Universidad de Antioquia. p. 203-230.
- Salgado, C. (2014). Colombia: Estado actual del debate sobre desarrollo rural (1ª ed.). Desde abajo. Salesianos. (1988). Cien años en Colombia. (1ª ed.). Salesianos.
- Sánchez, E., Sánchez, V. (2018). La paz y la solución al problema del campo en Colombia: un análisis comparado entre el Acuerdo de Paz y el Plan Nacional de Desarrollo.
<file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-LaPazYLaSolucionAlProblemaDelCampoEnColombia-6389578.pdf>
- Sandoval, M.A. (2019). Perspectivas de la educación ambiental y agrícola como paradigma educativo ecológico-productivo. www.revistanegotium.org.ve / núm. 43 (año 15) pág. 43-63.
<http://www.revistanegotium.org/pdf/43/art3.pdf>
- Secretaria de Educación del Meta. Resolución 1384 de 2019 Por medio de la cual se autoriza la implementación de especialidades en educación media técnica en los establecimientos educativos oficiales del Departamento del Meta.
- Secretaria de Educación del Meta. Resolución 5505 Por la cual se autoriza el servicio de internado a unos establecimientos ejecutivos oficiales del Departamento del Meta.

- Secretaría del Senado. Ley 115 de 1994. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.
- http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Secretaría del Senado. Constitución Política de Colombia 1991. Diario Oficial (51493)
- http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Sepúlveda, C.M., Monsalve, C.A. (2017). Bases Epistemológicas, Pedagógicas y Metodológicas para la Construcción de un Programa de Formación Sobre Gestión de Alternativas al Desarrollo. Tomado de: Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros.; capítulo III, ponencia 2. Págs. 282-297.
- Serna, J.M., y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. Revista Temas III (12), 189-200. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>
- Servicio Nacional de Aprendizaje (s.f.). *Glosario*. Consultado el 01 de febrero de 2021.
- https://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/Documents/glosario_sena_2020.pdf
- Shiva, V. (2002). Las guerras del agua. Contaminación, privatización y negocio. Icaria.
- Soto, D., Molina, E. (2018). La escuela rural en Colombia como escenario para la implementación de TIC. Revista Saber, Ciencia y Libertad. ISSN: 1794-7154 Vol. 13, No. 1, Enero-Junio 2018. Págs. 275-289. DOI: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. Revista Cuadernos de Pedagogía, (247), 48-51.
- Trejos, L. Badillo, R. Quijano, Y. (2020). Capacidad institucional y posacuerdo. Panorama en el Caribe Colombiano. Editorial Universidad del Norte.
- Triana, A.N. (2010). Escuelas normal rural, agropecuaria y de campesinas en Colombia: 1934-1974. Rhec Vol. 13. No. 13, año 2010, pp. 201-230.
- Trujillo, I. P. (2014). Reformas agrarias en Colombia: experiencias desalentadoras y una nueva iniciativa en el marco de los Acuerdos de Paz en la Habana. Ensayos De Economía, 24(45), 35-60. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/50431>

- Trujillo, L., Cardona, S. (2018). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*. Vol. 7, n° 2. pp. 175-218. DOI: <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>
- Turbay, C. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. En: *Revista colombiana de Educación* N° 51. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/01203916.7686>
- Ulloa, A., Coronado, S. (2016). *Extractivismos y posconflicto en Colombia: retos para la paz territorial*. - Primera edición. -- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Geografía; Centro de Investigación y Educación Popular Programa por la Paz (CINEP/PPP).
- Vaca, H. (2011). Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989). *Revista Signo y Pensamiento*, 21 (47). pp. 254- 269.
- Vargas, B. (2013). Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia. *Revista desarrollo y sociedad*. No. 72, Bogotá, segundo semestre de 2013, pp. 205-223.
- Vargas, L. D. (2017). Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016. *Hojas Hablas*, (14), 123-130. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n14a9>
- Vargas, L. (2018). La educación media técnica y su articulación con la educación superior en el departamento de Bolívar 2010-2015. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.72.5>
- Velásquez, P. A. y Tangarife, L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 180-207. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(2\)_9.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(2)_9.pdf)
- Vicepresidencia de la República, Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (Derecho Internacional Humanitario), la Gobernación del Meta y la Secretaría Social y de Participación (2010). *Cartografía social indígena del departamento del Meta*. http://2014.derechoshumanos.gov.co/Prensa/Publicaciones/CartografiaSocialIndigena_meta.pdf
- Vieira Pinto, A. (2008). O conceito de tecnologia, (Vol. 1). *Contraponto*.

ANEXOS

Técnica de recolección de datos: entrevista semiestructurada

Propósito de las entrevistas: indagar por las comprensiones que tienen los directivos y docentes en torno al proceso formativo de la educación media técnica de la IEA La Holanda a fin de explicitar la relación con el contexto actual de la región y posibles vínculos con las alternativas al desarrollo.

Fecha: 25-28 de agosto de 2020.

Modo de aplicación: presencial _ remota _.

ENTREVISTA A LOS DIRECTIVOS 1-2:

1. Cuéntenos qué significa para ud La Holanda.
2. ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrenta la región del Ariari y qué desafíos le plantean a la IEA La Holanda?
3. ¿Cómo aborda la propuesta formativa de la media técnica de La Holanda las diversas problemáticas derivadas del conflicto armado después de la firma de los Acuerdos de la Habana entre el Gobierno Nacional y la FARC-EP?
4. ¿Qué concepción de desarrollo se despliega desde la formación media técnica de La Holanda?
5. ¿Cuál es el papel de la técnica y la tecnología en la formación de la media técnica agropecuaria?

6. ¿Cómo se evidencia el papel de la técnica y cómo se trabajan las prácticas en las actuales condiciones de confinamiento a causa de la pandemia del covid-19?
7. ¿Cómo se trabaja con los jóvenes que no tiene acceso a las tecnologías de la información o viven en zonas lejanas al colegio?
8. ¿De qué manera las especialidades técnicas de la Institución promueven una relación justa con la naturaleza?
9. ¿Cuál es el impacto de la formación técnica agropecuaria de la Holanda en la proyección de vida de los jóvenes egresados y en la región?
10. Podría hablarnos acerca de la deserción de estudiantes en La Holanda y las causas que uds han encontrado.
11. ¿De acuerdo a la situación actual qué modificaciones o cambios proyectan necesarios realizar?

ENTREVISTA A DIRECTIVO 3

1. ¿Nos podría contar quién eres y qué papel cumples en La Holanda?
2. ¿En qué consiste la pastoral que se lleva adelante en la Holanda?
3. ¿Dado que el colegio es agropecuario, en qué contribuye la pastoral al enfoque técnico y la relación con el medio ambiente y la naturaleza?
4. ¿Qué procesos desde la pastoral del colegio se orientan para aportar al posacuerdo y posconflicto que vive la región del Ariari y en general el país?

ENTREVISTA A LOS PROFESORES:

1. ¿Qué importancia reviste para ud ser educador de la media técnica en la IEA La Holanda?

2. ¿Cuál es el área que ud orienta y cómo relaciona su práctica pedagógica con el contexto de la región del Ariari y sus necesidades?
3. ¿Qué tipo de desarrollo se promueve desde la modalidad técnica que ud orienta en la Institución?
4. ¿Desde su experiencia educativa en la Holanda cómo se abordan las diversas problemáticas derivadas del conflicto armado después de la firma de los Acuerdos de la Habana entre el Gobierno Nacional y la FARC-EP?
5. ¿Cuál es el papel de la técnica y la tecnología en la formación de la media técnica agropecuaria de La Holanda?
6. ¿Cómo se evidencia el papel de la técnica y cómo se trabajan las prácticas en las actuales condiciones de confinamiento a causa de la pandemia del covid-19?
7. ¿Cómo se trabaja con los jóvenes que no tiene acceso a las tecnologías de la información o viven en zonas lejanas al colegio?
8. ¿Cómo se aborda desde la especialidad técnica que ud orienta una relación justa con la naturaleza?
9. ¿Cuál es el impacto de la formación técnica agropecuaria de la Holanda en la proyección de vida de los jóvenes egresados y en la región?
10. ¿De acuerdo a la situación actual qué modificaciones o cambios serían necesarios realizar desde la formación de la media técnica?

Propósito de las entrevistas a estudiantes y egresados: reconocer a partir de las experiencias educativas vividas por cada estudiante o egresado la pertinencia de la formación media técnica en su proyección de vida y en relación con el contexto.

ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES:

1. Cuéntanos cómo ha sido su experiencia educativa en la Holanda.
2. ¿Qué valor tiene para su vida y sus expectativas de futuro la formación técnica agropecuaria que ud cursa?
3. ¿Cómo ha desarrollado su proceso formativo técnico a raíz de la pandemia del COVID-19?
4. ¿Cuáles son las grandes problemáticas que se perciben en la región del Ariari que afectan a la juventud?
5. ¿Cómo el enfoque de la formación técnica de la especialidad que ud cursa contribuye a la solución de las problemáticas mencionadas anteriormente?
6. ¿Cómo interpreta los hechos de violencia que afectan a los jóvenes en Colombia posterior a la firma del Acuerdo de Paz en 2016?
7. ¿Cuál es el papel que juega la técnica y la tecnología en relación con la naturaleza y el medio ambiente?
8. ¿Qué significa para ud formarse en la especialidad de _____?
9. ¿El campo tiene futuro? ¿Cómo lo sueña?

ENTREVISTA A LOS EGRESADOS:

1. Cuéntenos cómo fue su experiencia formativa en la IEA La Holanda

2. ¿Cuál fue la modalidad técnica que cursó en La Holanda y cómo aportó en su proyección de vida?
3. ¿Cuáles son las grandes problemáticas que ud como joven descubre que tiene la región deal Ariari?
4. ¿De qué modo la formación técnica de la modalidad que ud cursó contribuye al desarrollo de la región o del ámbito rural?
5. ¿Cómo interpreta los hechos de violencia que afectan a los jóvenes en Colombia posterior a la firma del Acuerdo de Paz en 2016?
6. ¿Qué aprendizajes y prácticas promovió la especialidad técnica que ud cursó con respecto a la relación con la naturaleza y el medio ambiente?
7. ¿En qué consistía la técnica y la tecnología en el proceso formativo de la especialidad que ud cursó?
8. ¿El campo tiene futuro? ¿Cómo sueña el campo?

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES QUE AUTORIZAN LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA – IEA LA HOLANDA (GRANADA, META)

Yo _____, mayor de edad, identificado con C.C. _____ de _____,

[] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ del grado _____, he (hemos) sido informado(s) acerca de las entrevistas que se realizarán en el marco de la investigación adelantada por Edgar Hernán Masías Tapias y Catalina Restrepo Ruiz. Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación de las entrevistas, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta entrevista o los resultados obtenidos por el los investigadores no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en la entrevista no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- Los investigadores garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación del docente. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la entrevista de los investigadores mencionados en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y fecha: _____

Firma de la Madre: _____ C.C. _____

Firma del Padre: _____ C.C. _____

Firma del Acudiente o Representante Legal _____ CC _____

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN
DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA – IEA LA HOLANDA
(GRANADA, META)**

Has sido invitado(a) a participar en nuestro proyecto de investigación. Para participar en el estudio, realizaremos algunas entrevistas. En las investigaciones las personas que participan no se identifican con su nombre o datos personales, por eso todo lo que nos cuentes será únicamente utilizado para la investigación. Al finalizar la investigación te contaremos a ti y a tu colegio los resultados que obtuvimos y lo que aprendimos gracias a las opiniones de los participantes.

Tú haces parte de la IEA La Holanda, específicamente de una modalidad técnica de la educación media (10°/11°). Tus aportes nos ayudarán a comprender los alcances de esta formación para tu proyecto de vida, la forma como has desarrollado tus actividades formativas en medio del confinamiento ocasionado por el COVID-19, conocer tus perspectivas sobre las problemáticas de la región, entre otros temas.

Si hay preguntas o palabras que no entiendes y necesitas explicación, por favor, pregúntanos con confianza lo que quieras que te aclaremos.

Agradecemos mucho tu participación.

Yo _____, identificado con Tarjeta de Identidad número _____ de _____ sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. He leído esta información y la comprendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se acordará conmigo.

Acepto participar en la investigación.

Firma del estudiante: _____

Fecha: _____

Nombre del Testigo
C.C.