

Anexo 1. Producto 4.

**ESTUDIO MEMORIA HISTÓRICA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ.
CASO SUMAPAZ**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)



IDEP

Amanda Cortés
Francy Carranza

DILE

Yolanda Gaitán
Julián Rivera

FUNDACIÓN CONVIVENCIA

Mireya González
Fernando González
Pablo Zabala

DOCENTES

**COLEGIO GIMNASIO DEL CAMPO
JUAN DE LA CRUZ VARELA (IED)**

Rafael Cortés Salamanca - rector (e)
Plácido Cifuentes Rodríguez
Edwin Niño Castiblanco
Myriam Prada Rojas

**COLEGIO CAMPESTRE JAIME
GARZON (IED)**

EdnaJeannette Acuña

Diciembre 2018

Contenido

Presentación	6
I. Sistematización del proceso:	9
1.1 Objetivo General	10
1.2 Objetivos Específicos.....	10
1.3 Justificación.....	10
1.4 Antecedentes investigativos desde el IDEP	12
1.5 Desarrollo del Estudio.....	15
1.6 Metodología	25
II. Resultados del Estudio	32
2. Contextualización de Sumapaz como territorio rural.....	32
2.1 Antecedentes históricos.....	33
2.2 Configuración ambiental y geográfica del Páramo	41
2.3 Organización política	46
2.4 Rol de la escuela en la comunidad	50
La construcción de escuelas	53
2.5 Pobreza, desarrollo e identidad campesina.....	57
3 Problemáticas de las escuelas rurales.....	63
3.1 Inclusión.....	65
3.1.1 Movilidad	65
3.1.2 Infraestructura y dotación.....	68
3.1.3 Matrícula y Cobertura	70
3.1.4 Deserción y Reprobación	72
3.1.5 Género	74
3.2 Calidad	75
3.2.1 La cuestión docente.....	78
3.2.2 Currículo.....	84
3.2.3 Pertinencia.....	93
3.2.4 Uso de tiempo escolar	98
3.2.5 Oferta multisectorial y articulación.....	99
3.3 Convivencia.....	100

3.3.1	Vínculo familia-escuela.....	101
3.3.2	Inseguridad y entornos de calidad.....	102
3.3.3	Fortalecimiento del liderazgo educativo	104
3.3.4	Desconocimiento de territorio afectado por conflicto armado	106
III.	Aprendizajes y logros que aporten a una agenda de educación para la paz y para la ruralidad en Bogotá	108
4.	Educación para la paz y pedagogías para la memoria.....	108
4.1	Cátedra de Paz con enfoque de identidad campesina.....	113
4.1.1	Desarrollo sostenible.....	115
4.1.2	Memoria histórica: identidad campesina.....	115
4.1.3	Ética, cuidado y decisiones	117
5.	Educación para la ruralidad.....	118
5.1	Programas y proyectos en educación rural.....	118
5.2	Contribución a la política pública en educación rural para Bogotá	130
IV.	Categorías y criterios de evaluación que aporte al fortalecimiento del sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, en su línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz.....	137
6.	Evaluación inclusiva para la calidad	137
7.	Conclusiones y recomendaciones.....	142
	Referencias.....	147
	Documentos base escritos por los y las docentes	147
	Libros y Artículos	148

Tablas y Figuras

Tabla 1. Proyectos presentados por los docentes.....	18
Figura 1. Evento Los Vientos del Sumapaz: Susurros Pedagógicos para la Ciudad...	19
Figura 2. Evento Los Vientos del Sumapaz: Susurros Pedagógicos para la Ciudad...	19
Tabla 2. Docentes inscritos en el diplomado por sede	20
Figura 3. Conversatorio Educación Rural Para La Paz En Un Contexto Del Posconflicto.....	21
Figura 4. Conversatorio Educación Rural Para La Paz En Un Contexto Del Posconflicto.....	22
Figura 5. Mesa de trabajo ruta investigación y políticas públicas	22
Figuras 6 y 7, Mesa de trabajo ruta potenciación	23
Figura 8. Mesa de trabajo ruta escrituras creativas	23
Tabla 3. Productos de los docentes inscritos en el diplomado rutas uno y dos.....	24
Figura 9. Análisis Situacional.....	27
Tabla 4. Participación en las mesas estamentales	28
Figura 10. Localidad 20 de Bogotá.....	42
Tabla 5. Actores de la localidad 20 según sus niveles de poder y confianza	50
Tabla 6. Matrícula Colegio Campestre Jaime Garzón a Mayo de 2018.....	51
Tabla 7. Matrícula Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela a Mayo de 2018.	52
Tabla 8. Matrícula Colegios Sumapaz.	70
Tabla 9. Cifras de Deserción a 2016.....	73
Tabla 10. Cifras de Reprobación a 2015.	73
Tabla 11. Resultados Pruebas Saber 2017, Colegio Jaime Garzón.	77
Tabla 12. Resultados Pruebas Saber 2017, Colegio Juan de la Cruz Varela.....	77

Figura 11. Gotera en las habitaciones de los docentes	79
Figura 12. Cartografía social vereda El Toldo, grupo 6to y 8vo grados	94
Figura 13. Cartografía social del corregimiento de San Juan, grupo de once grado....	96
Figura 14. Cambios poblacionales en Colombia	118
Tabla 13. Cruce entre lineamientos propuestos por la SED y ejes del Plan Sectorial..	136

Presentación

El **Estudio memoria histórica y educación para la paz en la ruralidad. El caso de Sumapaz** fue planteado por el IDEP con el fin de formular orientaciones de política en el tema de paz, reconciliación y reencuentro en la comunidad educativa de Sumapaz, esto mediante el trabajo colaborativo con los docentes de la localidad 20.

La estrategia colaborativa fue desarrollada por el IDEP y la Fundación Convivencia, con apoyo de la Dirección Local de Educación de Sumapaz (DILE) y consistió en un diplomado que enfatizó el rol de los y las docentes como escritores y productores de textos que permitieran indagar sobre los saberes y prácticas pedagógicas en la localidad, potenciando a su vez los desempeños profesionales de los docentes y los desempeños escolares de los estudiantes.

Para el diplomado se inscribieron 52 docentes de Sumapaz - nueve del Colegio Campestre Jaime Garzón y 43 del Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela -, que trabajaron en tres rutas: i) escrituras creativas, en donde se buscaba que el docente creara un relato a partir de su experiencia en la localidad; ii) potenciación de experiencias y prácticas pedagógicas, que se enfocó en los proyectos que ya habían sido desarrollados por los docentes o que querían desarrollar; e iii) investigación y política pública, en donde se realizó un análisis de la política pública en educación rural, en particular los lineamientos planteados por la Secretaría de Educación de Bogotá en conjunto con el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional.

Además del diplomado, se llevó a cabo un trabajo colaborativo con las mesas estamentales con nueve actores de la comunidad educativa de la localidad 20, organizados por la DILE y otros espacios institucionales en varios niveles, incluyendo los foros educativos (institucional, local y distrital) y la mesa de ruralidad formada por los docentes de instituciones rurales de Bogotá.

Como resultado de todo este proceso, el documento presentado a continuación analiza las diferentes problemáticas que enfrentan las instituciones rurales educativas, esto con el fin de aportar elementos para las políticas de educación rural, así como en educación para la paz y pedagogía para la memoria. El texto está dividido de la siguiente manera: en la primera sección se sistematiza el Estudio desde su planteamiento inicial en sus objetivos, justificación y antecedentes investigativos desde el IDEP, detallando además el desarrollo

del mismo y la metodología. En la segunda sección se presentan los resultados del estudio: en primer lugar se hace una contextualización de Sumapaz desde sus particularidades en la conformación del territorio desde lo histórico, lo ambiental y su organización política, lo que permite entender el rol de la escuela en este contexto y plantear una nueva perspectiva sobre los temas de pobreza, desarrollo e identidad campesina; en segundo lugar se plantean las problemáticas que se presentan en la educación rural en Sumapaz en los ejes de inclusión, calidad, y convivencia. La cuarta sección muestra los aprendizajes y logros del estudio en relación a las políticas en educación para la paz y para la ruralidad, planteando la necesidad de una política en educación rural y haciendo una propuesta de cátedra de paz que reconozca la ciudadanía rural no como marginal, ni insurgente, ni victimizada, sino desde su identidad campesina. La quinta sección plantea categorías y criterios de evaluación para contribuir a la política en educación de la Alcaldía de Bogotá, en particular al Equipo por la Educación por el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz. Finalmente, se concluye haciendo un resumen de los hallazgos y presentando recomendaciones de política pública en los temas de educación para la paz y la ruralidad.

ACRÓNIMOS

DILE	Dirección Local de Educación
IAE	Investigación Acción Educativa
IAP	Investigación Acción Participativa
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IEU	Instituto de Estudios Urbanos
ONU	Organización de Naciones Unidas
SED	Secretaría de Educación del Distrito
Simonu	Simulador de la Organización de las Naciones Unidas

I. **Sistematización del proceso**¹:

El **Estudio memoria histórica y educación para la paz en la ruralidad. El caso de Sumapaz** (en adelante el Estudio) se enmarca en línea estratégica Equipo por la Educación por el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz² (EERRP), que a su vez hace parte del componente 1 “Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares”, siendo uno de los 13 estudios para la realización del Proyecto de Inversión 1079 dentro del Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos 2016 – 2020.

El proyecto de inversión 1079 del IDEP tiene como objetivo general el de “[C]ontribuir en la producción, apropiación y divulgación de conocimiento en educación y pedagogía mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública para promover transformaciones en el modelo educativo de la ciudad que aporten al cumplimiento del derecho a la educación”; y este Estudio propende por el cumplimiento del objetivo específico número 1 de “[P]roducir conocimiento en educación y pedagogía que contribuya a la formulación, ejecución y seguimiento de la política pública en la perspectiva de la educación como derecho”.

Además, el Estudio se diseñó en relación a dos ejes principales - ruralidad y educación para la paz -, lo que permitió la articulación de diferentes acciones con la comunidad educativa de la localidad de Sumapaz: fortalecer de los desempeños escolares y competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales de los estudiantes; potenciar los desempeños profesionales de los docentes; recoger información que permitiera construir una agenda de orientaciones de política educativa en temas de paz para las zonas rurales de Bogotá; así como producir material didáctico que aportara al desarrollo pedagógico de la localidad 20. Esto a partir de la identificación de saberes, prácticas pedagógicas y las voces de la comunidad educativa de las dos instituciones educativas ubicadas en la localidad de Sumapaz: la IED Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, en la cuenca del río Sumapaz, y la IED Colegio Campestre Jaime Garzón en la Cuenca río Blanco.

¹Toda esta sección se basa en la ficha del Proyecto Memoria histórica y educación para la paz en la ruralidad. El caso de Sumapaz.

² Plan Sectorial 2016 – 2020. Hacia una ciudad educadora. Línea estratégica: Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz. p. 131.

Por tanto la pregunta central del Estudio era la de: ¿Cómo formular orientaciones de política en el tema de paz, reconciliación y reencuentro en la comunidad educativa de Sumapaz desde los saberes, las prácticas pedagógicas y la voz de los sujetos de los colegios de la localidad, potenciando a su vez desempeños profesionales de los docentes y desempeños escolares de los estudiantes?

1.1 Objetivo General

Formular orientaciones de política en el tema de paz, reconciliación y reencuentro en la comunidad educativa de Sumapaz desde los saberes, las prácticas pedagógicas y la voz de los sujetos de los colegios de la localidad, potenciando a su vez los desempeños profesionales de los docentes y los desempeños escolares de los estudiantes.

1.2 Objetivos Específicos

- Analizar críticamente los saberes y las prácticas pedagógicas sobre paz de los docentes de Sumapaz, desde el análisis del contexto territorial de la localidad y desde las tendencias más recientes en educación para la ruralidad, la educación para la paz y las pedagogías de la memoria.
- Diseñar una estrategia de trabajo colaborativo con los profesores de Sumapaz centrada en las narrativas como dispositivo pedagógico de activación de la memoria histórica y colectiva de Sumapaz que sirva como material didáctico para trabajar en los colegios de la localidad.
- Identificar aprendizajes, logros y retos tanto para la política educativa en temas de paz para las zonas rurales de Bogotá como para el desarrollo pedagógico de la localidad de Sumapaz.

1.3 Justificación

Ambos colegios de Sumapaz han obtenido tradicionalmente bajos resultados en las pruebas Saber en las áreas de lectura crítica, matemáticas y sociales. Por esta razón, la Dirección Local de Educación (DILE) buscó una alianza con el IDEP para plantear una estrategia de calidad educativa mediante un proyecto orientado a promover la lectura y la escritura entre los estudiantes, que además ayudara a mantener viva la memoria histórica del territorio a través del dialogo intergeneracional y un ejercicio de saberes colectivos en la comunidad

educativa. El trabajo colaborativo con los profesores(as) de Sumapaz además, se centraría en las narrativas como dispositivo pedagógico de activación de la memoria histórica y colectiva de Sumapaz, y que debían servir de insumos para producir material didáctico para trabajar en los colegios de la localidad.

Este Estudio, además es el primero que el IDEP desarrolla sobre la ruralidad de Bogotá y en la localidad 20. Por tanto, además de los antecedentes presentados en la siguiente sección, es importante tener en cuenta el Plan de Desarrollo en términos de ruralidad (Alcaldía de Bogotá, 2016, págs. 327-332): se ha planteado el Modelo de Desarrollo Rural Sostenible, a cargo de la Secretaría Distrital de Planeación a través de la Gerencia para la Planeación y Desarrollo Rural del Distrito Capital³, que tiene en cuenta la oferta ambiental del territorio y promoviendo la participación de las comunidades rurales. Este modelo prioriza: “1) la conservación de los ecosistemas; 2) la restauración de las áreas degradadas, ya sea para conservación o para la producción; 3) la generación de estrategias sostenibles para el fortalecimiento de la economía campesina; y 4) el mejoramiento integral de la calidad de vida en la ruralidad” (Ibid, pág 327). Esto mediante cuatro estrategias: i) la promoción de buenas prácticas ambientales y sistemas de producción agropecuarias que armonicen con la promoción del desarrollo sostenible; ii) reconversión productiva hacia alternativas económicas para la producción sostenible, la competitividad y comercialización en mercados tradicionales y especializados para la ruralidad; iii) coordinación de intervenciones para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes rurales; y iv) la consolidación de un proyecto integral para la zona rural del Distrito Capital.

Según el diagnóstico de la Alcaldía, la ruralidad de Bogotá cubre ocho localidades: Suba, Usaquén, Chapinero, Santa Fé, San Cristobal, Ciudad Bolívar y Sumapaz que es la única totalmente rural; y se encuentra dividida en cinco zonas que se ubican principalmente en ecosistemas de sabana y páramos: la zona rural norte, cerros orientales, cuenca media y alta del río Tunjuelo, cuenca del río Blanco y cuenca del río Sumapaz. Según el censo rural del 2013, se calculaba que Bogotá tenía 17 mil campesinos en 4.353 hogares,

³ Creada por el Plan de Desarrollo de Enrique Peñalosa, como parte de su tercer pilar - construcción de comunidad – en su tercer eje transversal - sostenibilidad ambiental basada en eficiencia energética.

representando el 0.2% de la población capitalina. A pesar de ser una minoría, el campesinado bogotano garantiza la producción de agua, alimentos y servicios ecosistémicos para el resto de la ciudad. La población rural vive de actividades agropecuarias de bajo ingreso, ya que el 88% de gana menos de un salario mínimo y el 44% menos de medio salario mínimo; y las comunidades han demandado el apoyo de la administración distrital para potenciar oportunidades de negocio que no compitan con la conservación ecosistémica. Además se presentan cuatro problemáticas en las zonas rurales: urbanización legal e ilegal, avance de la frontera agrícola y minera sobre los páramos, desconocimiento del potencial productor y protector de éstas zonas, y disminución del patrimonio genético de la producción agropecuaria.

Con este modelo de desarrollo rural, la ciudad urbana reconoce la dependencia de la urbe de su entorno rural para su sostenimiento y a su vez reconoce a un campesinado, que busca condiciones de vida y trabajo dignas. Además, se busca plantear estrategias de ordenamiento y planeación territorial que signa las conclusiones y recomendaciones de la Misión para la Transformación del Campo, del DNP, y el primer punto de Reforma Rural Integral del acuerdo para la finalización del conflicto firmados por el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC.

1.4 Antecedentes investigativos desde el IDEP

Como se señaló anteriormente, aunque el IDEP no había realizado investigaciones sobre la ruralidad de Bogotá, si tiene una amplia experiencia en investigaciones previas sobre educación para la paz y específicamente en aquellos aspectos que retoma el EERRP, que vale la pena retomar. En el año 2005, se llevó a cabo un primer estudio llamado *Experiencia pedagógica en derechos humanos para la conciliación y la paz en la localidad de Usaquén*⁴, que abordó temas como la participación juvenil para la construcción de ciudadanía, en particular desde las formas de participación del gobierno escolar.

⁴ (IDEP). (2006). *Experiencia pedagógica en derechos humanos para la conciliación y la paz en la localidad de Usaquén. Convocatoria Pública No. 4 de 2005*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

Un segundo estudio se realizó en 2016, *Redes de docentes y construcción de territorios de paz*, que tuvo como objetivo “aunar esfuerzos para desarrollar la estrategia de cualificación con redes de docentes en torno al tema de construcción de territorios de paz desde una perspectiva crítica en el ámbito de la escuela”⁵. Esto en tres acciones puntuales: primero la formación de docentes de instituciones educativas del sector oficial de Bogotá en temáticas relacionadas con una educación para la no-violencia y para la construcción de escuelas que se constituyen en territorios de paz; segundo, la sistematización de experiencias educativas diseñadas por redes de maestros en relación a los temas de paz y la no-violencia; y finalmente, el fortalecimiento de redes de docentes investigadores en Bogotá.

Un tercer estudio en educación para la paz fue el proyecto *UAQUE Pedagogía de las Emociones para la Paz*⁶, cuyo objetivo era situar las emociones como parte de la formación en la escuela, esto mediante el abordaje de las prácticas de la convivencia escolar en tres conceptos centrales (hospitalidad, justicia y prácticas de sí) y cuatro ejes contextuales (territorio, diversidades, políticas de gobierno y conflicto y paz). UAQUE buscaba establecer una pedagogía que contribuyera al proceso de posconflicto y a la superación de la violencia con varias acciones: promover la convivencia y la cultura democrática; crear una sensibilidad para la reconciliación y la no repetición; y erradicar prejuicios y estereotipos que descalifican y deshumanizan a otras personas. Se desarrolla entonces una noción de convivencia basada en las formas en las que se relacionan los sujetos en los contextos escolares con sí mismo, con los otros y con lo otro; con el propósito de generar propuestas (unidades didácticas) que permitan fortalecer las perspectivas pedagógicas y formativas de esa convivencia en el contexto escolar.

Finalmente se encuentra el estudio *Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del postconflicto*⁷, que buscó responder a tres preguntas principalmente: ¿Qué aspectos de paz y reconciliación se han insertado en la forma como se manejan los conflictos al interior de

⁵ IDEP (2016) *Redes de docentes y construcción de territorios de paz*.

⁶ Quintero Marieta et al. (2016) *UAQUE. Pedagogía de las emociones para la paz*. IDEP.

⁷ Ramírez, M.I; Moreno, M.F. (2017). *Aula Urbana No. 108 El IDEP y sus aportes a una educación de calidad para Bogotá*. [Núm. 108 \(2017\): El IDEP y sus aportes a una educación de calidad para Bogotá](#)

la escuela?, ¿Cuál es la relación de estos elementos con lo socio-emocional?, y ¿Qué hay que trabajar para poder desarrollar esos procesos en el marco del posconflicto?. Este estudio mostró la necesidad de analizar la política educativa en materia de paz en las zonas rurales de la ciudad, ya que las narraciones de las comunidades educativas pertenecientes a las IED ubicadas en estas zonas evidenciaron unas formas de organización y unas dinámicas de funcionamiento distintas, en particular en relación a las maneras en la que se entiende y desarrolla la educación para la paz y las maneras en las que se vive el posconflicto. Este estudio además identificó algunas características específicas de las instituciones educativas rurales ubicadas geográficamente en zonas periféricas de Bogotá, ya que había una baja presencia del Estado en estos lugares y una alta presencia de población víctima principal del conflicto armado. Lo que a su vez presentaba ciertas problemáticas para las instituciones educativas: dificultad para enganchar y retener a profesores de calidad, bajas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes y bajo desempeño en las pruebas de estado.

En relación a la investigación en la formación docente, se pueden encontrar dos referentes: por un lado, la investigación de Herrera y Vega (2015), cuyo objetivo era entender el lugar que se le atribuye a la investigación docente desde los objetivos, ámbitos y estrategias en los programas de formación a nivel de posgrado; así como la importancia de la formación en investigación en relación con las prácticas educativas y el desarrollo profesional. Este estudio pudo identificar que la investigación en los programas posgraduales gira alrededor de distintas nociones: la posibilidad de transformar la concepción del maestro y su labor en la escuela, el desarrollo de competencias investigativas aplicables al contexto educativo, y la reconstrucción sistemática y crítica del ejercicio docente.

Por el otro, se encuentra el balance sobre la implementación de la política de incentivos docentes en Bogotá entre 1996 y 2013 (Jaimes y Rodríguez, 2013) cuyo objetivo fue el estudio del discurso de las políticas públicas sobre educación, formación e incentivos docentes. Se realizó un análisis del discurso sobre las políticas públicas a niveles macro, meso y micro; y en relación a cuatro categorías: lo deseable (documentos generales de política), lo posible (planes gubernamentales), lo factible (programas) y lo necesario (voces de la comunidad educativa). Se concluyó que la política de formación había logrado ciertos

avances como lo son: la inclusión tanto de la perspectiva de derechos como de un enfoque diferencial en los programas de formación docente posgradual, diplomados y seminarios de actualización; el fortalecimiento de las redes de maestros; el fomento de su participación en eventos y programas académicos de carácter distrital; y las publicaciones de experiencias de investigación e innovación. No obstante también se encontraron algunas dificultades en relación enfoques pedagógicos que no tienen en cuenta los intereses y sensibilidades de aprendizaje de los estudiantes; y falencias en adoptar una perspectiva de derechos en la educación.

1.5 Desarrollo del Estudio⁸

Para la implementación del proyecto se realizaron dos contratos: por un lado la Fundación Convivencia (contrato 065 de 2018), cuya labor era la de desarrollar estrategias investigativas, formativas y creativas; y por el otro a Francy Carranza (contrato 048 de 2018), como orientadora conceptual y metodológica del Estudio. Adicionalmente se creó una mesa de trabajo conformada por tres estamentos: por parte del IDEP, Ruth Amanda Cortés en la coordinación, Francy Carranza como orientadora conceptual y metodológica y Bethy Blanco en la asistencia técnica; desde la DILE la directora Yolanda Gaitán y el profesional Julián Rivera; y por la Fundación Convivencia Yohana Ramírez como su directora, Mireya González en la orientación metodológica, Fernando González especialista en narrativas, María Cristina López en la asistencia administrativa, y Pablo Zabala y Nahtalia Barragán como apoyo en trabajo de campo.

Luego de la presentación del proyecto a los docentes de Sumapaz, y recogiendo sus inquietudes, la mesa de trabajo diseñó una estrategia de trabajo colaborativo que consistió en un diplomado de 135 horas que tuviera como centro la producción de narrativas por parte de los docentes. Este diplomado se denominó “La Escritura en clave de paz: aportes a la lectura en la escuela” y tenía como objetivo el desarrollo de piezas comunicativas que sirvieran de insumo para una caja de herramientas. El diplomado buscaba entonces fortalecer el desarrollo de los procesos lectores y escriturales de los docentes, con el fin de que éstos a su vez lo desarrollaran con sus estudiantes, vinculando la lectura y la escritura

⁸ Esta sección se basa en los informes de ambos contratistas

en los temas de paz y la memoria histórica en la escuela. Esto permitiría su vez que los docentes reflexionaran sobre sus saberes y prácticas en el quehacer docente mediante la reconstrucción de narrativas de memoria histórica desde la experiencia al vivir y trabajar en Sumapaz.⁹

El diplomado incluía cinco fases - decisiones, precisiones, experimentación, producción, y ajustes-; con las siguientes estrategias metodológicas: sesiones presenciales, encuentros pedagógicos, acompañamiento in situ, seguimiento, trabajo autónomo y asesoría editorial. Esto se desarrolló en tres rutas: escrituras creativas (a cargo de Fernando González), potenciación de experiencias y prácticas pedagógicas (a cargo de Mireya González) e investigación y política pública (a cargo de Francly Carranza).

La ruta de escrituras creativas supuso un acercamiento reflexivo y sensible a la realidad, partiendo de la propia experiencia de vida los docentes para la creación de narrativas que planteaban la construcción de tramas y personajes:

“[E]s así como en las escrituras creativas no se juzgan las acciones, sino se comprenden las complejidades de nuestro entorno y de nuestras acciones cotidianas. Por tal motivo, el trabajo pedagógico desde la lecto-escritura se convierte en una posibilidad de expresión y comunicación de hechos o acontecimientos que integran la sensibilidad y el pensamiento. Es importante destacar el papel de la expresión, de la construcción de personajes, como una mediación entre la vida de las personas y los procesos de simbolización de sus dramas, alegrías y conflictos”¹⁰.

Por su lado, la ruta de potenciación de experiencias y prácticas pedagógicas buscó que los docentes pudieran escribir su proyecto o su práctica pedagógica, y que este proceso le permitiera reflexionar y potenciar su quehacer docente:

“[E]sta ruta de Potenciación se entiende, como el fortalecimiento e impulso que logran las iniciativas de los docentes y directivos docentes cuando a partir del

⁹ Propuesta Diplomado para docentes y directivos docentes de la localidad de Sumapaz. Producto No 2. Fundación Convivencia, Contrato No 065 de 2018, IDEP

¹⁰ Propuesta Diplomado para docentes y directivos docentes de la localidad de Sumapaz, Informe No 2. Fundación Convivencia, Contrato 065 de 2018.

trabajo colaborativo, logran descifrar su potencial y actuar en consecuencia. La centralidad del trabajo colaborativo no es caprichosa ni accesoria; la ‘potenciación’ implica el reconocimiento a profundidad de lo ya propuesto y realizado en los contextos escolares, para ganar sentido en la exploración y experimentación de su máximo provecho; esto solo se logra en una relación genuina de construcción colectiva con los otros y otras. Podríamos afirmar, entonces, que no hay posibilidad de ‘potenciación’ de prácticas y experiencias en solitario o bajo dinámicas individualistas”¹¹.

Finalmente, la ruta de investigación y política pública tenía como objetivo el análisis y la construcción participativa de recomendaciones para la política de educación para la paz en la ruralidad. Esto mediante el fortalecimiento de las habilidades y técnicas investigativas de los docentes, el análisis crítico de las actuales políticas de educación para la paz y educación para la ruralidad, la contribución a la caracterización de la comunidad educativa de los Colegios para la construcción de su horizonte institucional, y la creación de herramientas pedagógicas para desarrollar habilidades investigativas y lecto-escritoras en el aula¹².

Para el desarrollo del diplomado, el 30 de abril de 2018 se realizó una primera socialización “Los Vientos del Sumapaz: Susurros Pedagógicos para la Ciudad”, con el fin de visibilizar y reconocer los proyectos que los docentes de la localidad de Sumapaz habían desarrollado de manera autónoma. Se presentaron once experiencias clasificadas en tres tipos: i) investigaciones de aula o desde la escuela, ii) material didáctico y iii) experiencia o práctica pedagógica significativa (Ver tabla 1)¹³.

¹¹ Ibid

¹² Material para docentes. Diplomado: “La escritura en claves de paz: apoyo a la lectura en la escuela”. Ruta 3. Investigación y Políticas Públicas. Producto 2, contrato 048 de 2018

¹³ Relatorías encuentro 30 de Abril, Fundación Convivencia, UNICAFAM

<p>MESA 1 Moderador: Francy Carranza Relator: Nahtalia Barragán</p>	<p>MESA 2 Moderador: Mireya González Relator: Marilyn González</p>	<p>MESA 3 Moderador: Fernando González Relator: Pablo Zabala</p>
<p>Producción animal y transformación de alimento, como fuente de conocimiento</p> <p>Docentes: Belisario Baquero y John Jairo Gutiérrez – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>	<p>Memoria Histórica – Museo – Leer y Comprender mi territorio</p> <p>Docente: Lilia Aurora Romero – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>	<p>Guías para la enseñanza de lengua extranjera (inglés) en preescolar y primaria.</p> <p>Docente: Irina Sandoval Colegio Jaime Garzón (sede Auras)</p>
<p>Mi Granjita del Saber</p> <p>Docente: Leidy Yurani Garzón – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede San Juan)</p>	<p>Manejo de Residuos orgánicos e inorgánicos</p> <p>Docente: Gilberto Dimaté Torres – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>	<p>Oralidad, lectura y escritura (OLE)</p> <p>Docente: John Albert Roa – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>
<p>Construyendo una cultura de paz desde la escuela</p> <p>Docente: Myriam Lucila Prada Rojas – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede Erasmo Valencia)</p>	<p>Sexting entre lo rural y lo urbano</p> <p>Docente: Oscar Betancourt – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede Tunal Alto)</p>	<p>SIMONU (Simulador de las Naciones Unidas)</p> <p>Docente: Mary Lizandra Quintero – Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>
<p>Periódico Escolar</p> <p>Docente: Nydia Vivas – Colegio Jaime Garzón (sede Auras)</p>	<p>Teatro para la Paz</p> <p>Docente: Luis Giovanni Quiceno – Colegio Jaime Garzón (sede Adelina Gutiérrez)</p>	<p>Campos de Pensamiento</p> <p>Rector: Rafael Cortés – Colegio Juan de la Cruz Varela</p>
<p>Eco-Alfabetización</p> <p>Docente: Nancy Bonilla - Colegio Jaime Garzón (sede Adelina Gutiérrez)</p>	<p>Sumapazlogía</p> <p>Docente: Victor Manuel Parra Colegio Jaime Garzón (sede Auras)</p>	<p>Observatorio del agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial</p> <p>Docentes: Edna Acuña y Luz Dary Moreno Colegio Jaime Garzón (sede Adelina Gutiérrez)</p>
<p>Sumpazlogía</p> <p>Docente: Alfredo Díaz - Colegio Juan de la Cruz Varela (sede Erasmo Valencia)</p>		

Tabla 1. Proyectos presentados por los docentes, Evento 30 Abril 2018, UniCafam



Figura 1. Evento Los Vientos del Sumapaz: Susurros Pedagógicos para la Ciudad, 30 Abril 2018, UniCafam



Figura 2. Evento Los Vientos del Sumapaz: Susurros Pedagógicos para la Ciudad, 30 Abril 2018, UniCafam

En esa primera sesión, además, se presentó el diplomado como la estrategia colaborativa a desarrollar con los docentes de la localidad para la producción de material pedagógico. En total se inscribieron 52 docentes y directivos docentes, 43 del Colegio Juan de la Cruz Varela y 9 del Colegio Jaime Garzón (Tabla 2). Con los inscritos en las tres rutas, se realizaron sesiones presenciales grupales, conversatorios y trabajo in-situ en Sumapaz, así como seguimiento al trabajo individual de manera presencial así como online y whatsapp, por un periodo de seis meses, desde mayo hasta octubre¹⁴.

COLEGIO	Sede	Escrituras Creativas	Potenciación	Investigación y P. Pública
Colegio Campestre Jaime Garzón	Sede Auras	2	3	0
	Sede Adelina Gutiérrez, (Betania)	3	1	0
Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	El Toldo	1	0	0
	Erasmus Valencia (Las Vegas)	7	5	1
	San Juan	0	1	0
	Santo Domingo	2	0	0
	La Unión	6	4	4
	Tunal Bajo	1	0	0
	Tunal Alto	3	2	3
	Concepción	0	1	0
	Nueva Granada (El Salitre)	1	0	0
San José	0	1	0	
Total		26	18	8

Tabla 2. Docentes inscritos en el diplomado por sede

El 13 de Julio de 2018 se realizó una segunda jornada con todos los docentes del Colegio Campestre Juan de la Cruz Varela (IED), primero se trabajó con los diferentes grupos de docentes inscritos en cada una de las tres rutas del diplomado; y en un segundo momento se realizó un conversatorio con expertos y conocedores sobre educación para la ruralidad y educación. El conversatorio se denominó “Educación Rural Para La Paz En Un Contexto Del Posconflicto” y contó con la participación de Ricardo Perdomo (abogado, activista, ambientalista, experto en paramos), Adriana Mendoza (docente de la Universidad

¹⁴ Informe No 2. Fundación Convivencia, Contrato 065 de 2018.

Pedagógica Nacional, perteneciente a la Mesa Nacional Distrital De Educación Rural), Marco Fidel Vargas (Subdirector del CINEP, y que también hace parte de la Mesa Nacional De Educación Rural), Rafael Cortes rector del Colegio Juan de la Cruz, Edna Acuña, docente del Colegio Jaime Garzón, sede Adelina Gutiérrez¹⁵, y Amanda Cortés del IDEP en la moderación.



Figura 3. Conversatorio Educación Rural Para La Paz En Un Contexto Del Posconflicto, 13 Julio 2018, Universidad Distrital, sede Aduanilla de Paiba.

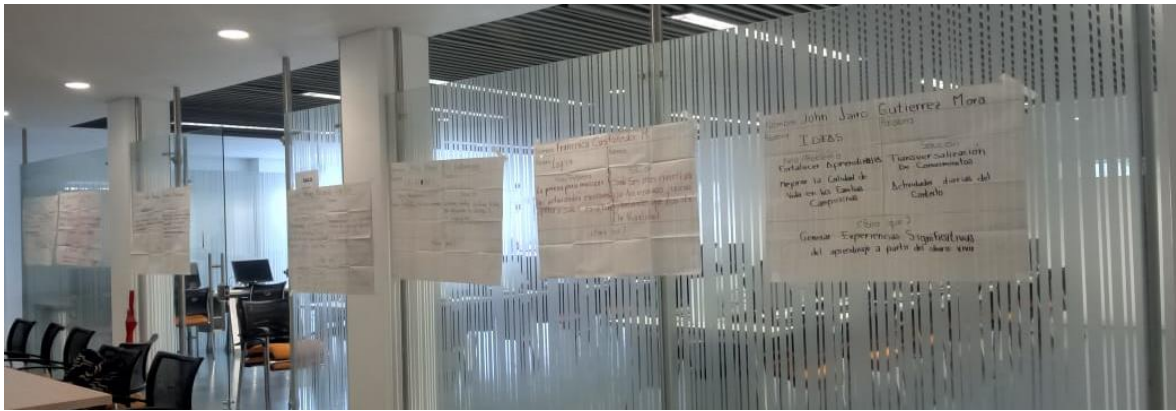
¹⁵ Relatoría del Conversatorio, Julio 13 de 2018, Universidad Distrital, Sede Aduanilla de Paiba.



Figura 4. Conversatorio Educación Rural Para La Paz En Un Contexto Del Posconflicto, 13 Julio 2018, Universidad Distrital, sede Aduanilla de Paiba.



Figura 5. Mesa de trabajo ruta investigación y políticas públicas



Figuras 6 y 7, Mesa de trabajo ruta potenciación



Figura 8. Mesa de trabajo ruta escrituras creativas

En total, se recibieron 31 productos de los docentes además de quienes contribuyeron en la ruta de investigación y política pública como coautores al presente texto (Tabla 3)

	Docente	Título
ESCRITURAS CREATIVAS	Myriam Elsa Romero	Un día de recreo en el Sumapaz
	Myriam Villalba	Recordando a Alfonso
	José Caleb Leal	El bombardeo de Israel
	Luis Giovanni Quiceno	La gran fiesta
	Myriam Lucila Prada	Lo que el tiempo se llevó...
	Alina Amezcuita	La virgen de la Curva del Rocío
	Mary Lizandra Quintero	En medio de las Marivas
	Ozwaldo Javier Dimaté	El día de la guerra
	Carlos Fajardo	El viaje (en otro universo paralelo)
	Lucero Guarín	Sin mi padre la vida no tiene sentido
	Héctor Susa	Por primera vez llegan helicópteros a Sumapaz
	Edna Acuña	¿Qué estaba haciendo?
	María del Carmen Hilarión	Crónica del Sumapaz
	Sandra Pardo	Nunca olvidaré esta fecha
	Eduardo Ibagón	Daniela
POTENCIACION	Víctor Parra	Los proyectos pedagógicos productivos: una deuda en Sumapaz
	Henry Miranda	Mi granja escolar
	Laura Wilches	El papel de la mujer sumapaceña a lo largo de su historia y sus desafíos actuales
	Oscar Betancourt	Sexting entre lo rural y lo urbano
	Edison Irobo	¿Why do I teach english in Sumapaz?
	William Acevedo	La belleza en las matemáticas
	Luis Andrés Mongui	Cuerpo y gimnasia
	John Albert Roa	Un caballero en medio de molinos de viento
	Francisco Castañeda	Juego y tecnología
	Nancy Bonilla	Eco-alfabetización
	Daniel Ávila	La robótica en la escuela: los sumapabots y jukumaris. Bitácora de un itinerario retador
	Yolima Castillo	Del pensamiento científico al pensamiento crítico: una experiencia en la primaria
	Adriana Baquero	El desarrollo educativo en Sumapaz y el rol del directivo: entre la institucionalidad y las comunidades
	Jorge William Soto	Un artista recién llegado a Sumapaz
	Leidy Yurani Garzón	La convivencia escolar tiene todo que ver con la historia
	Lilia Aurora Romero	La cotidianidad hecha historia: un museo para Sumapaz

Tabla 3. Productos de los docentes inscritos en el diplomado rutas uno y dos

1.6 Metodología

Los estudios de caso analizan un fenómeno particular con el objetivo de entender el fenómeno en sí mismo pero a la vez iluminar campos más amplios de investigación (Yin, 2009). El estudio de caso de la localidad de Sumapaz se establece en relación a ciertas particularidades que son únicas para la localidad, pero que al mismo tiempo permiten evidenciar problemáticas similares a otras escuelas rurales a nivel internacional, nacional y distrital. Estas particularidades serán explicadas más ampliamente en la siguiente sección, baste por ahora decir que a diferencia de otras localidades del distrito capital, Sumapaz es la única que no constituye zona de borde y es 100% rural. Además, la conformación de su territorio se define en relación a tres aspectos: i) la historia y dinámicas en el poblamiento del territorio y las luchas agrarias, ii) su posición geográfica y su valor ambiental, y iii) su organización política al ser parte tanto de la Provincia de Sumapaz como una localidad de Bogotá.

Por tanto, para el análisis situacional de la educación en Sumapaz, se hizo énfasis en entender las escuelas rurales desde sus particularidades en relación a las urbanas (Figura 9). En primer lugar es crucial entender la historia de la creación de las escuelas: a diferencia de la escuela urbana, la escuela rural cumple un rol central en la organización social y política de las comunidades y del territorio. Por el contrario, en las ciudades la escuela es construida y sostenida por instituciones estatales, lo que de hecho aísla a las comunidades del espacio y las dinámicas escolares. En segundo lugar, y debido a lo anterior, la escuela rural fue muchas veces el lugar en donde la guerra misma se desarrolló. Recordemos, por ejemplo, como los grupos paramilitares decapitaron a estudiantes en una escuela La Cadena en Apartadó¹⁶, o los más de mil docentes asesinados que han denunciado Fecode y la CUT frente a la Comisión de la Verdad¹⁷. Es por eso que la recuperación de la memoria histórica atañe directamente a la escuela rural, mientras que en la ciudad las instituciones educativas estaban de cierta forma aisladas del conflicto político, aunque se presenten otras problemáticas propiamente de convivencia como el matoneo y los problemas de drogas o pandillas. En tercer lugar, la escuela rural es afectada

¹⁶ Según denuncias de la alcaldesa de ese entonces Gloria Cuartas

¹⁷ En sesión del 20 de noviembre del 2018

directamente por las políticas de desarrollo, que por lo demás son diseñadas desde y para las ciudades, pero que colocan a las zonas rurales, y en particular a Sumapaz como una zona de extracción de recursos y de migración de la población campesina hacia la urbe. En síntesis, la escuela rural se convierte en el escenario en donde se tramitan las tensiones entre los modelos de desarrollo, las políticas en educación para la paz y la realidad de las comunidades campesinas en este momento de transición hacia el posconflicto. Por tanto el análisis de la historia, la memoria histórica y de la política pública nos llevaron a una pregunta orientadora para el caso de Sumapaz: ¿Cuál es el rol que ha jugado la escuela rural en un contexto de colonizaciones, luchas agrarias y conflicto armado?

Específicamente para el trabajo colaborativo, todos estos elementos se conjugaron para el análisis de las diferentes dinámicas en las que está envuelta la comunidad educativa en tres niveles discursivos, como lo proponen Casadiego y Rodríguez (2013): lo macro (ideas y paradigmas dominantes en las políticas de educación y desarrollo), lo meso (la acción en planes concretos de política educativa: para este caso en paz y pedagogía de memoria histórica) y lo micro (los saberes y prácticas de la escuela y la realidad de la comunidad educativa). Este análisis permitió establecer cómo se tramitan en la escuela éstas tensiones entre lo rural y lo urbano, así como las contradicciones entre los diferentes modelos de desarrollo y las políticas educativas y la realidad de las comunidades campesinas. Por tanto la pregunta orientadora fue ¿Cómo podría la comunidad educativa de Sumapaz aportar a las políticas de educación rural y educación para la paz en este momento de transición política hacia el posconflicto?.

Además, el trabajo colaborativo del IDEP con los docentes de la localidad 20 se llevó a cabo en tres espacios principales:

- a. Diplomado La Escritura En Claves De Paz, en donde se trabajó con los ocho docentes del Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, incluyendo al rector, a los tres coordinadores y docentes de la sedes de La Unión y Tunal Alto.
- b. Las mesas estamentales que organizó la Dirección Local de Educación en el territorio. Estas mesas son el espacio por excelencia de diálogo, deliberación y concertación para la construcción y la implementación de la política educativa en Bogotá¹⁸ y se llevaron a cabo con ocho actores de la comunidad educativa: rectores, coordinadores, orientadores, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, egresados y sector productivo (Tabla 4).

MESA ESTAMENTAL	SESIÓN 1 Observación participante
Estudiantes	20/04/18, La Unión (Sumapaz)
Docentes	24/04/18, La Unión (Sumapaz)
Rectores	2/04/18 DILE, (zona urbana Bogotá) 5/06/18 DILE, (zona urbana Bogotá)
Coordinadores	25/07/2018, La Unión (Sumapaz)
Orientadores	9/04/18, SED (zona urbana Bogotá) 13/08/18, DILE (zona urbana Bogotá)
Padres y madres de familia	26/04/18, La Unión (Sumapaz)
Egresados	4/08/18, IDPAC (zona urbana Bogotá)
Sector Productivo	27/06/18, La Unión (Sumapaz) 26/07/18, La Unión (Sumapaz)

Tabla 4. Participación en las mesas estamentales

- c. Los foros educativos institucionales y el local, en donde cada Colegio planteó la discusión de la política pública para educación rural: el foro institucional del Colegio Juan de la Cruz Varela tuvo lugar el 31 de Julio, el del Colegio Jaime Garzón se realizó el 21 de Agosto y el local el 28 de Agosto de 2018.

¹⁸Decreto 239, 10 de Septiembre de 2008; resolución 4491, 20 de noviembre de 2008.

Adicionalmente, se utilizaron varias técnicas de recolección de información:

- a. Observación Participante tanto en las mesas estamentales como en las primeras sesiones del diplomado en la línea de escrituras creativas, lo que permitió establecer los temas salientes y recurrentes en las discusiones entre los maestros, así como entre los directivos docentes con otras instituciones y autoridades educativas.
- b. Entrevistas y trabajo colaborativo con docentes de los Colegios Jaime Garzón y Juan de la Cruz Varela que no estaban inscritos en la línea de investigación del diplomado, pero que habían trabajado los temas de educación rural o educación para la paz.
- c. Entrevistas con otros actores de la comunidad: la ex Directora Local de Educación de Sumapaz, Yolanda Gaitán (2017 a septiembre de 2018), y la exalcaldesa de la Localidad, Magnolia Agudelo (2005-2008), sobre aspectos específicos sobre la administración y las políticas públicas de la educación en la localidad.
- d. Cartografías participativas con estudiantes de los grados sexto y octavo del Colegio Erasmo Valencia y once de la sede de La Unión, que permitió complementar la información sobre los actores y la organización política de las instituciones en la zona.
- e. Desarrollo de la metodología ZOOP en las mesas estamentales y con los docentes inscritos en la línea de investigación del diplomado. Esta metodología se utiliza como una herramienta de planeación de proyectos orientada a objetivos, lo que permite la planeación colaborativa mediante el análisis de los involucrados y los problemas actuales, así como la propuesta de objetivos y de estrategias.¹⁹

¹⁹ Aunque se tenían planeadas tres sesiones para las mesas estamentales, solo se pudieron realizar dos debido a que la DILE no continuó en su cargo. Por esta razón no se pudo hacer el análisis de objetivos y estrategias.

Es importante también señalar que el punto de partida para de éste análisis fue la caracterización de las instituciones educativas rurales en Bogotá realizada en el 2016 por el Instituto de Estudios Rurales (IER) de la Universidad Nacional de Colombia y la Secretaría de Educación de Bogotá²⁰ (SED), documento que a su vez sirvió como insumo para las notas técnicas publicadas por la secretaría de educación, para que sirvieran de lineamientos sobre la política educativa para las ruralidades del distrito (SED 2018).

Esta caracterización se hizo cruzando datos de la Secretaría de Educación, el Sisben, el SIMAT y del Censo Rural de Bogotá, con encuestas en 28 instituciones rurales realizadas en 2016 (a 1.220 estudiantes de grados quinto, noveno y once, 343 padres de familia, a 187 docentes, a 15 coordinadores y 9 rectores). Aunque la participación en este estudio de Sumapaz fue baja en relación a la población total encuestada (84 estudiantes, 33 docentes, 1 coordinador, 15 padres) (IEU, 2018), si permitió establecer un punto de partida para el análisis de la educación en la localidad. Por tanto, se tomaron las afirmaciones y datos que hacían referencia específicamente a Sumapaz, y se plantearon problemáticas que fueron contrastadas y complementadas con otros datos disponibles y con lo discutido en las mesas estamentales y otros espacios de participación. Esta información después se organizó en tres categorías que surgen del Plan Sectorial de Educación inclusión, calidad y convivencia (Alcaldía de Bogotá, 2017).

Específicamente para el desarrollo de metodología ZOOOP, se partió de la priorización de estas problemáticas para cada categoría, y luego se pidió a los participantes que propusieran diferentes interpretaciones o explicaciones. Adicionalmente, se pedía los participantes que hicieran un listado de las partes involucradas en relación a los grupos de interés, instituciones y autoridades. A partir de esta información se planteó el mapa de actores que se presenta en la sección 2.3. Adicionalmente se pedía que respondieran las siguientes preguntas: ¿Qué problemas enfrenta la educación en la localidad de Sumapaz? ¿Qué intereses y expectativas tiene usted de la educación ofrecida por los colegios? ¿Qué

²⁰ Se han publicado varios documentos sobre este estudio. Me refiero en particular dos textos. SED (2018) Notas Técnicas, Lineamientos Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá, publicado en mayo de 2018; IED (2018a), presentación en powerpoint de los datos específicos para Sumapaz y IED (2018b) Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Documento “Política Educativa para la Bogotá Rural”, de marzo del 2018.

potencialidad y debilidad tiene la educación que ofrecen los colegios?, y ¿Qué conflictos de intereses, relaciones de cooperación o de dependencia puede haber entre las partes involucradas?. Esta triangulación de fuentes y de metodologías permitió plantear tanto las particularidades de la localidad de Sumapaz que se exponen en la siguiente sección como las problemáticas que se presentan en la sección tercera.

II. Resultados del Estudio

2. Contextualización de Sumapaz como territorio rural

La definición de lo rural puede ser entendido de varias maneras: el DANE enfatiza la dispersión de viviendas, la explotación agropecuaria y la carencia de servicios públicos; el SISBEN (DNP) también se define en relación a la dispersión de la población y alejamiento de centros poblados; mientras que la Misión para la Transformación del Campo (DNP) propone una categorización de cuatro categorías según la densidad poblacional (habitantes/km²): ciudades y aglomeraciones, intermediaciones, rural y rural disperso (IEU, 2018). El Ministerio de Educación, por su lado, definió lo rural como “los espacios naturales y a la población que los habita y genera de ellos su subsistencia”, que en general desempeñan actividades agrícolas, ganaderas, de caza y pesca, pero que también puede incluir a la industria y otros servicios (MEN, 2015, pág. 10).

En ciencias sociales, esta definición de lo rural se da con frecuencia en oposición a lo urbano y como sinónimo de tradicional, atrasado y conservador (López, 2006; Romero, 2012). En la economía política y sociología clásicas, el estudio de lo rural se enfocó desde el antagonismo de la industrialización con los modos de producción agrarios y campesinos; no obstante, posteriores desarrollos de la sociología rural han planteado que el estudio en este campo debe ir más allá de la dicotomía rural/urbano para mirar las particularidades de lo rural en relación a aspectos tales como: las diferencias ocupacionales y actividades agrícolas, la relación con el medio ambiente, el tamaño de las comunidades y sus dinámicas sociales, las diferencias en la densidad poblacional, la homogeneidad de la población especialmente en la división social del trabajo (solidaridad orgánica según la definición de Durkheim), la baja movilidad social, las migraciones hacia las ciudades y las diversas formas de integración social (Romero, 2012).

Más recientemente, las “nuevas ruralidades” han surgido como un concepto que plantea nuevas formas de vivir lo rural, con mayor acceso a la modernidad y con actividades económicas que no dependen ya de lo agropecuario, y además permite ampliar el análisis a lo territorial (López, 2006; Romero, 2012). Sin embargo, éste término no implica que se hayan resuelto los “viejos” problemas de lo rural, sino que por el contrario ha permitido

una re-significación de los mismos (Romero, 2012). En Colombia éstos “viejos” problemas se refieren a los bloqueos hechos a las reforma agrarias y al catastro rural, que han llevado a la poca formalización de la tenencia de la tierra y la concentración de la propiedad, así como en las políticas agrarias que se enfocan hacia lo agroindustrial dejando de lado la economía campesina²¹.

Específicamente, Sumapaz se define como territorio rural alrededor de tres particularidades: primero de su poblamiento como parte de los planes de colonización y ampliación de la frontera agraria y que, debido a los bloqueos políticos a las reformas agrarias y desarrollo de la economía campesina, derivó en múltiples conflictos agrarios y disputas por el control territorial entre diversos actores armados. En segundo lugar, su configuración ambiental y geográfica especial por su condición de ser Parque Natural que además es fuente hídrica y de conexión ecológica y social entre la capital y tres departamentos (Cundinamarca, Meta y Huila). Finalmente, su organización política se configura en la anexión a Bogotá de una franja de la provincia de Sumapaz, del parque y del páramo; ésta franja, aunque es casi el doble de la superficie urbana, tiende a ser borrada de los mapas del distrito, y aunque las autoridades locales hacen poca o parcial presencia, los pobladores deben adscribirse sus normas y lineamientos.

2.1 Antecedentes históricos

La provincia de Sumapaz inicialmente comprendía cinco municipios fundados durante la época colonial (Fusagasugá, Tibacuy, Pasca, Pandi y Cunday) y que después se desagregaron para crear otros municipios durante el siglo XIX y la primera mitad del XX (Arbelaez, Silvania, Granada, San Bernardo, Cabrera, Venecia, Icononzo y Villarrica). Los relatos de los primeros exploradores de la zona dan cuenta del dominio de los indios Sutagaos que habitaban el río Pasca, pero también de otros subgrupos como los Doas (o Doar), Sumapaces, Cundais; así como de la presencia de los Muiscas del cacigazgo de Bacatá (Londoño, 2003; Prieto y Sánchez, 2004).

Hacia mitad del siglo XIX a Sumapaz se le consideraba “baldíos” de propiedad de la

²¹ Para estos y otros temas mirar los documentos publicados por el Observatorio de Tierras www.observatoriodetierras.org

nación por lo que, como parte del proceso de ampliación de la frontera agrícola y de la economía de exportaciones, las políticas para el desarrollo económico basado en los productos de exportación fomentaron los primeros programas de colonización dirigida para la ampliación de la frontera agrícola en el altiplano Cundiboyacence. Hacia 1870 se inicia un proceso de colonización dirigida que deriva en un sistema de haciendas que basaban su economía en la explotación de la quina, la ganadería, las maderas y los cultivos de café y papa. En 1893 se creó la provincia de Sumapaz, como subdivisión del departamento de Cundinamarca (Velandia, 1989), y por tanto conectando la capital con los departamentos del Tolima, Huila y Meta.

En Sumapaz estaban localizadas seis haciendas: El Destino, El Hato, Sumpaz, El Chocho, El Soche y Aguadulce. Es importante aquí recordar que la economía de haciendas implicaba un sistema social muy similar al feudal (Delgado, 1965) o que algunos han llamado más exactamente, de capitalismo colonial (Barraclough, 1965), en donde el trabajador agrícola estaba ligado al dueño de la hacienda mediante el sistema de arrendamiento o aparcería: el campesino recibía un pequeño predio para su explotación de cultivos de pancoger y un día a la semana debía pagar “la obligación”, o trabajo en la hacienda, ya fuera sembrando cultivos de propiedad de la hacienda o descumbrando monte para ampliar la misma. No había ningún tipo de salario ni garantías laborales y el arrendatario debía también entregar parte de su cosecha al hacendado. Además, el dueño podía decidir unilateralmente sobre la vida del campesino: desde la carga de trabajo hasta el monto a pagar por las cosechas, desalojarlo de la tierra en arriendo, o sacarlo de la tierra que había descumbrado y preparado para la agricultura para adicionarla a la hacienda. Los campesinos entonces vivían continuos proceso de migración y búsqueda de terrenos para iniciar nuevamente el proceso de colonización en zonas más alejadas. Además eran frecuentes tanto los castigos físicos – incluyendo el látigo o el cepo - como los abusos, incluyendo el derecho de pernada (Asociación Comunal de Juntas, 1998; Prieto & Sánchez, 2004).

Específicamente lo que es hoy la localidad 20 se encontraban las haciendas de El Hato, de propiedad de la familia Winchester, y la hacienda Sumapaz, de la familia Pardo Roche, que se convirtieron en escenario de conflictos entre hacendados y colonos (Prieto & Sánchez,

2004), que luego se convirtieron en conflictos de clase y luchas agrarias (González & Marulanda, 1990; Londoño, 2011).

En la Guerra de los Mil Días, se presentaron ataques de las guerrillas liberales a las haciendas de propietarios conservadores (Bergquist, 2001; Londoño, 2003). Para los años de 1920 y en el contexto de la consolidación de la economía cafetera, en la zona inicia el movimiento obrero y sindical - que deriva en la creación del Partido Comunista en 1930 y el Partido Socialista Revolucionario - que produce un cambio en la comprensión en los enfrentamientos bipartidistas para entenderlos como una lucha de clases (Londoño, 2003; Sánchez & Meertens, 1985). Durante los años 20, éstos movimientos agrarios se enfocaron en los derechos de los trabajadores (la mejora de las condiciones laborales, de los salarios, y los contratos de arrendamiento); mientras que en los años 30 sus demandas empezaron a girar alrededor de la propiedad tierra (Tirado, 1990). En el seno de estos movimientos surgen Erasmo Valencia y Juan de Dios Romero, que aunque rompiendo con ambos partidos - comunista y socialista - lideran la creación del movimiento agrarista que sería conocido como Los Agrarios (Londoño, 2011).

En 1928 se crea la Colonia Agrícola de Sumapaz²², que después se transformó en la Sociedad Agrícola de la Colonia de Sumapaz (Prieto & Sánchez, 2004) y que implicó que de 1928 a 1936 los colonos y trabajadores agrícolas invaden las grandes propiedades y dejan de pagar “la obligación” (González, 1990). Esto además en el contexto de la caída de la hegemonía conservadora y el surgimiento de la república Liberal, por lo que hasta 1945 Sumapaz fue nuevamente escenario proyectos de colonización dirigida impulsada por los sucesivos gobiernos liberales, específicamente la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo, que buscaba la modernización del Estado y la industrialización de la economía y que dio impulso a los diferentes movimientos intelectuales, sindicales y agrarios (Tirado, 1990).

La reforma constitucional de 1936 hace que el Estado entre a intervenir en la economía y en los conflictos obrero-patronales, estableciendo además la enajenación de propiedad privada a favor del interés social del predio (Tirado, 1990). Adicionalmente, se promulga la ley

²² Decreto 1110 de 1928

200 en ese mismo año, que creó obligaciones a cargo del propietario para hacer productiva la tierra, dando prioridad a los intereses públicos de la nación sobre los intereses particulares y creando las figuras de extinción de dominio y la expropiación basadas en la función social de la propiedad²³. Sin embargo, estas políticas fueron a la larga muy poco exitosas, dado que el gobierno tuvo grandes dificultades políticas y administrativas para llevar a cabo expropiaciones de tierras incultas, mientras que los terratenientes podían demostrar fácilmente la productividad de sus tierras usándolas para ganadería extensiva (Hirschman, 1963). Sin embargo, Valencia logró que la hacienda Sumapaz de la familia Pardo Roche fuera parcelada luego de la expedición de la ley 200 y sus tierras fueran adjudicadas a los colonos y arrendatarios, ya que logró demostrar que los Roche se habían apropiado ilegalmente de los baldíos de la nación (Prieto & Sánchez, 2004)

Por tanto, dos figuras políticas adquirieron relevancia durante los años 30 y 40, por un lado Erasmo Valencia liderando el Partido Agrario Nacional (PAN), que impugnó el sistema de haciendas y logró demostrar que las tierras reclamadas por los dueños eran en realidad producto de baldíos apropiados ilegalmente y por tanto debían ser adjudicadas a los arrendatarios; y por el otro Jorge Eliecer Gaitán, que asumió la causa de los colonos y arrendatarios desde su movimiento Unión Izquierda Revolucionaria (UNIR) y el liberalismo (Londoño, 2003).

Después del asesinato de Gaitán, la violencia no llegó inmediatamente a Sumapaz (específicamente en la zona de Cundinamarca) debido que Juan de la Cruz Varela asumió la dirigencia de Los Agrarios y logró establecer buenas relaciones con los militares y un pacto de convivencia entre la dirección liberal y los conservadores; además Erasmo Valencia murió un año después de Gaitán, lo que permitió que Los Agrarios se unieran al oficialismo liberal de la mano de Juan de la Cruz Varela (Londoño, 2003). Sin embargo Laureano Gómez se tomó la presidencia en 1950, incitando a la violencia sectarista para lograr que los conservadores recobraran el control electoral del territorio mediante la acción violenta de la policía chulativa en contra de los campesinos liberales (González, 1990; González & Marulanda, 1990).

Esto dio inicio a pie a tres periodos de violencia que reposan en los imaginarios de los

²³Ley 200 de 1936, artículo 1

campesinos: La “primera guerra” (1949 a 1953) inicia cuando, después de varios atentados en contra de su vida y de sortear sin éxito la represión conservadora, Juan del Cruz Varela decide organizar las autodefensas liberales de Sumapaz en 1950 (Londoño, 2003). Fue en este contexto que se dio la batalla en La Cuncia, cuando los guerrilleros liberales decidieron atacar el cuartel que las tropas conservadoras habían instalado en el caserío de Concepción, el 3 de Mayo de 1953 (González & Marulanda, 1990; Londoño, 2003).

Este periodo de la primera guerra termina con el golpe militar de Rojas Pinilla, que decide otorgar una amnistía a todos los guerrilleros de liberales y comunistas que se habían alzado en armas contra el régimen Conservador, prometiendo además iniciar un programa de Rehabilitación para el desarrollo económico y social de las zonas afectadas por la violencia (González & Marulanda, 1990; Londoño, 2003; Medina & Sánchez, 2003; Sánchez, 1984). Es así que entre el 17 de junio y el 31 de Octubre de 1953 depusieron las armas las guerrillas de Antioquia, Boyacá, los Llanos Orientales, los Santanderes, el río Magdalena, Tolima, Huila, Alto Sinú y Sumapaz; así como las guerrillas liberales del sur del Tolima comandadas por Isauro Yosa (el Mayor Lister) y Alfonso Castañeda (Capitán Richard) (Londoño, 2003; Sánchez, 1984). El 31 de Octubre Juan de la Cruz Varela se acogió a la amnistía; pero según el mismo Varela, solo entregaron unas armas viejas e inservibles porque no tenía muchas expectativas en la paz del gobierno (Londoño, 2003).

Hubo un breve periodo de paz que duró hasta finales de 1954, cuando inicia el segundo periodo de violencia, o la “segunda guerra”. Rojas mantuvo el estado de sitio y además inició una campaña de represión en contra de los movimientos estudiantiles, sindicalistas, y sociales en general, restringiendo las libertades de expresión y de prensa; y además se vio envuelto en numerosos escándalos de corrupción (Karl, 2018; Villamizar, 2018). Específicamente fomentó campaña anticomunista que también se atizó por la influencia de la guerra fría (Londoño, 2003), y que derivó en un ataque en contra de los grupos de comunistas que decidieron no entregar las armas y seguían operando en Sumapaz. En 1955 se tuvo la noticia que algunos guerrilleros vinculados al Partido Comunista Colombiano se había concentrado en Villarica (Tolima), por lo que Rojas ordenó bombardeos sobre el pueblo y otras zonas de Sumapaz, produciendo el desplazamiento masivo de los habitantes (Londoño, 2003; Villamizar, 2018). Este periodo termina en 1957 con la caída de Rojas

Pinilla, cuando Varela negocia la entrega las armas con la Junta militar aún en el poder suspende los operativos militares en Sumapaz y se compromete a iniciar el Plan de Rehabilitación para la recuperación de las zonas afectadas por el conflicto y fomentar su desarrollo económico y social (Londoño, 2003). Finalmente Varela entregó definitivamente las armas bajo la presidencia de Alberto Lleras Camargo y continuó con su carrera política como parte del Movimiento Revolucionario liberal (MRL) (Londoño, 2003).

En 1951 los liberales habían perdido control sobre los grupos de guerrilleros y los liberales “limpios”, es decir todavía vinculados al partido liberal oficialista, se habían separado de los “sucios”, o desleales liberales y habían creado una gran enemistad con los “comunes” o comunistas (González & Marulanda, 1990). Los “limpios” igual siguieron cometiendo pillaje y ataques tanto a la población civil como a los otros grupos guerrilleros, pero finalmente se acogieron a la amnistía de 1953 (Karl, 2018). Para 1958 Lleras Camargo había ofrecido otra amnistía a los grupos guerrilleros que se habían alzado en contra del régimen de Rojas, e inclusive había ofrecido convertir a las guerrillas comunistas en movimientos agrarios legales (Sánchez, 1984). Sin embargo, en medio de las negociaciones de esa amnistía es asesinado Jacobo Prías Alape en 1960, líder de las guerrillas comunistas, con lo cual deciden no desmovilizarse (Karl, 2018). Esto además en medio de otros asesinatos selectivos de líderes que se había acogido a la amnistía, como el de Guadalupe Salcedo (Sánchez, 1984).

González y Marulanda, 1990 hablan de una “tercera guerra”, que inicia con la creación del Frente Nacional. Aquellos grupos que no se desmovilizaron ante la oferta de Lleras Camargo fueron declarados “bandoleros”, y la mayoría fueron finalmente derrotados por el gobierno en 1965 (Sánchez, 1984). Sin embargo, un pequeño grupo de autodefensas comunistas había sobrevivido a los bombardeos de Villarica y habían huido hacia la zona de Marquetalia, construyendo algunos asentamientos en las montañas del Tolima. En 1964 los conservadores liderados por Álvaro Gómez denunciaron éstos lugares como “repúblicas independientes”, cuyo único objetivo era la toma del poder por parte del comunismo, y el gobierno entonces lanzó la Operación Soberanía para su eliminación (Karl, 2018). Para ese momento las autodefensas comunistas lograron responder

militarmente a los ataques y sobrevivieron nuevamente, esta vez liderados por Manuel Marulanda y consolidando una estructura militar que dos años después se consolidaría en la creación de la guerrilla de las FARC (Ferro & Uribe, 2002; Villamizar, 2018).

Durante el Frente Nacional, Sumapaz continuó siendo objeto de los procesos de colonización dirigida de la Reforma Agraria impulsada por Alberto y Carlos Lleras, específicamente sobre el proyecto Cundinamarca No. 4 del INCORA, sobre 90.000 hectáreas de los municipios de Cabrera, Venecia, San Bernardo, Pasca, Usme y Bogotá. Además, debido los bloqueos sobre la redistribución de tierra, desde Sumapaz surgieron otros movimientos de colonización espontánea hacia el Meta y Caquetá (El Caguán, El Guayabero, Ariari y el Guaviare). Sin embargo, luego de movilizar gran cantidad de población campesina con promesas de tierras, apoyo estatal y asistencia técnica, las comunidades fueron abandonadas por el gobierno y terminaron siendo marginadas de los beneficios del desarrollo (González & Marulanda, 1990; Londoño, 1993).

En los relatos de memoria histórica en el libro “Arando el pasado para sembrar la paz” (Morales, 2018), los pobladores de la localidad 20 se refieren a la época entre 1957 y 1990 como “la falsa paz”, ya que aunque disminuyó la intensidad de la confrontación entre actores armados, la violencia continuó en forma de asesinatos selectivos, en particular de miembros de la UP. Sin embargo, en 1990 el recién elegido Presidente César Gaviria decide bombardear Casa Verde (La Uribe, Meta), para lo cual se desplegaron más de 7.000 soldados en la zona, lo que incluyó un desembarco de tropas en el corregimiento de San Juan. Para 1993, las FARC entran a disputar el control territorial de Sumapaz como parte de su estrategia de cercar a Bogotá, con lo que la zona se convirtió en un importante corredor y zona de operaciones, especialmente del frente 51 y 53 (ver relatos en Morales, 2018).

Hacia finales de la década de los 90, y debido a los diálogos de paz y la creación de la zona de despeje en El Caguán, la presencia guerrillera aumenta y para el 2001 el Ejército instala el batallón del Alta Montaña en el cerro del Águila, vereda San José (Alcaldía de Bogotá, 2016). Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, las Fuerzas Militares focalizaron su estrategia en atacar dos áreas fundamentales del Plan Estratégico de las FARC: el perímetro rural de la capital y la zona de retaguardia estratégica en los departamentos del

Meta y Guaviare. De esta manera, se centró la acción contra las estructuras guerrilleras en el departamento de Cundinamarca y en los alrededores de Bogotá mediante tres acciones: a) la Creación de Fuerza de Tarea Conjunta Omega en diciembre de 2003 con el objetivo de detener el avance de las FARC en Meta, Guaviare y Caquetá; b) la Operación Libertad I, que tuvo lugar durante el segundo semestre de 2003 y buscaba crear un anillo de seguridad alrededor de Bogotá mediante ataques a la guerrilla en el sur de Boyacá, Cundinamarca y el oriente del Tolima²⁴; c) la Operación Fuerte, en febrero de 2009, con el objetivo de dismantelar la columna Antonio Nariño para lo cual se ataca el Cerro de Ánimas en el páramo de Sumapaz y en donde se logra dar de baja al ‘Negro Antonio’ y otros altos y medios mandos de la guerrilla (Menjura, 2017)

En ese contexto, la población debió enfrentar la violencia proveniente de ambos bandos (ver relatos en Morales, 2018). Por un lado las FARC recurrieron a la amenaza y el asesinato de líderes políticos: entre los acontecimientos que más recuerdan los pobladores está el secuestro y asesinato de un exalcalde local y de tres ediles del partido liberal, así como el reclutamiento de menores. Por el otro el ejército impuso su presencia en el territorio mediante los batallones y retenes: hay denuncias de que invadían terrenos, se comían el ganado de los pobladores, acosaban a los líderes sociales y sindicales, acusaban a los pobladores de pertenecer a la guerrilla con subsecuentes detenciones y torturas, así como de montajes judiciales y falsos positivos.

El territorio de Sumapaz se configura entonces como una zona de de colonización y de ampliación de la frontera agrícola, con las contradicciones y violencias propias de la estructura agraria en nuestro país (González & Marulanda, 1990). Estas colonizaciones derivaron en relaciones conflictivas entre hacendados y colonos, que luego se convirtieron en conflictos de clase y luchas agrarias (González & Marulanda, 1990; Londoño, 2011), y que después derivaron en disputas territoriales entre la guerrilla y el ejército. Para la población, la violencia además produjo desplazamientos forzados, en particular hacia la zona urbana de Bogotá, lo cual los habitantes recuerdan con tristeza y congojo debido a al

²⁴Resultados de la operación: 255 guerrilleros abatidos, incluyendo el jefe de Finanzas del Bloque Oriental- en octubre del 2003, y los comandantes de los frentes Reinaldo Cuéllar, Policarpa Salavarrieta, Manuela Beltrán, así como los comandantes de los frentes 22, 52 y 42; 260 capturados.

abandono de sus bienes y forma de vida, que los obligaba a migrar a la ciudad en situación de pobreza (ver relatos en Morales, 2018). En el contexto del acuerdo de paz entre las FARC y el gobierno Santos, finalmente el conflicto cesó, ya que la guerrilla desapareció de la zona, aunque el ejército continúa haciendo presencia en los batallones de alta montaña.

2.2 Configuración ambiental y geográfica del Páramo

En su clásico estudio sobre los páramos, Ernesto Gulh (1982) señala que el característico clima paramuno - frío, neblina, oscuridad y humedad - responde una función ecológica como una fuente hidrográfica. Específicamente, de Sumapaz se desprenden las hoyas de los ríos Tunjuelo, Sumapaz, Blanco, Ariari, Guape, Duda y Cabrera, que a su vez proveen de agua a los ríos Magdalena, Meta y Guaviare²⁵. Sumapaz además, es fuente de servicios ecosistémicos para Bogotá y los departamentos del Meta, Huila y Cundinamarca²⁶.

El páramo de Sumapaz-Cruz Verde, comprende 333.420 hectáreas, de las cuales el 43% o 142.112 hac. fueron declaradas Parque Nacional en 1977²⁷, con lo cual “se prohibió la adjudicación de baldíos, la venta de tierras, la caza, la pesca, y toda actividad industrial, ganadera o agrícola, distinta a la del turismo o aquellas que el Gobierno Nacional considerara convenientes para la conservación y embellecimiento de la zona” (Alcaldía de Bogotá, 2009 p.16).

En 1986, parte del páramo y del parque natural pasó a ser la localidad 20 de Bogotá²⁸ (Ver figura 1), que cubre aproximadamente el 47% de la superficie del distrito capital y el 64% de su zona rural. La localidad incluye 28 veredas y está organizada en dos UPR²⁹: la del Río Blanco, que comprende los corregimientos de Nazareth (veredas Betania, El Itsmo, Tabaco, Laguna Verde, Peñalisa, Raizal) y Betania (veredas Nazareth, Las Palmas, Ríos, Ánimas, Sopas, Auras, Taquecitos, Santa Rosa); y la del río Sumapaz, corregimiento de

²⁵Problemática ambiental visita al Páramo del Sumapaz 2014
<http://accionesyefectos.blogspot.com/2014/08/problematika-ambiental-visita-al-paramo.html>

²⁶ <http://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/parque-nacional-natural-sumapaz/>

²⁷ Decreto 2811 de 1974, Resolución Ejecutiva N° 153 de junio de 1977; Acuerdo del 14 de mayo de la Junta Directiva del Instituto Nacional de Recursos Naturales (INDERENA),

²⁸ Acuerdo 9 de 1986 del Concejo de Bogotá

²⁹ Decreto 190 del 2004

San Juan (veredas San Antonio, El Toldo, San Juan, Las Vegas, Santo Domingo, Chorreras, Capitolio, La Unión, Lagunitas, Tunal Alto, Tunal Bajo, Concepción, Nueva Granada y San José). Además, la localidad 20 incluye otras zonas protegidas además del Parque Natural como las reservas forestales de Las Abras, el Zarpazo, Alto Río El Chochal, Bajo Río Gallo, San Antonio, Quebrada Honda, El Pilar, Altos de San Juan, San Juan, Las Vegas; los sub-páramos de El Salitre, Chuscales, Hoya Honda, El Oro, Quebrada Cuartas; y las lagunas de La Hermosura y El Tunjo (Alcaldía de Bogotá, 2009; PAL, 2016).

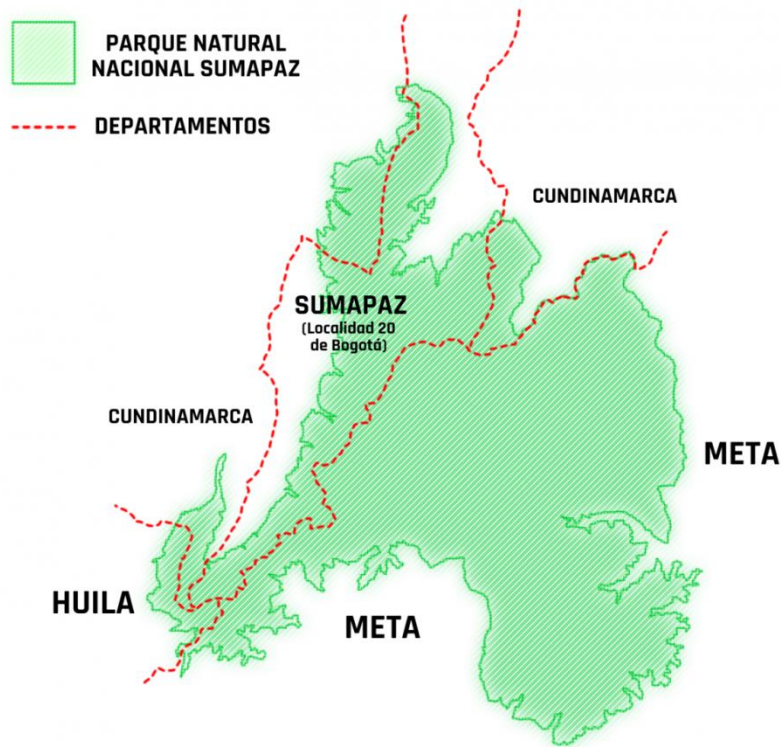


Figura 10. Localidad 20 de Bogotá. Imagen tomada de Semana Rural (2017).

El páramo de Sumapaz-Cruz Verde, así como el sistema de páramos conformado por Chingaza, Villapinzón, Guacheneque y Guerrero, se ve afectado por la paradoja del ordenamiento territorial de la capital: por un lado se constituyen en fuentes hídricas para Bogotá y por tanto las políticas alrededor de su protección giran alrededor de las necesidades hídricas y energéticas de la capital. Por el otro, esos mismos territorios hacen parte de la despensa de productos agrícolas para la capital, lo que crea presión demográfica y económica sobre los páramos debido los intereses económicos propios del desarrollo agropecuario y la agroindustria, así como la expansión de la capital y subsecuente urbanización de las zonas de borde.³⁰

En 2009, se calculó una densidad poblacional en Sumapaz de 1 habitante por cada 3.6 km² (Alcaldía de Bogotá, 2009). Para 2016, la localidad 20 contaba con una población de 3.315 habitantes distribuidos así: 1.136 en el corregimiento de Nazareth, 727 en Betania y 1.452 en San Juan (PAL, 2016), aunque la Secretaría de Salud habla de 2.692 personas registradas³¹.

La legislación sobre Parques Naturales en Colombia, incluye la protección de los pueblos indígenas y afrocolombianos al garantizar la permanencia y derecho al aprovechamiento económico de las comunidades que tradicionalmente han vivido en zonas que se declaran protegidas³² (PNNC, 2015), Sin embargo, Hernández (2013) ha planteado que aunque el movimiento campesino surgió agrupando tanto a campesinos como a grupos indígenas y afrocolombianos, la violencia en contra el movimiento hizo que surgieran rupturas alrededor de la caracterización étnica. En consecuencia, mientras a estos dos últimos grupos lograron especial protección constitucional justificada en su histórica discriminación, el campesinado quedó por fuera de estas políticas de protección.

³⁰ Intervención de Ricardo Perdomo. Conversatorio Educación Rural Para la Paz en un Contexto de Posconflicto en el marco del diplomado, Julio 13 de 2018, Universidad Distrital, Sede Aduanilla da Paiba. IDEP-Fundación Convivencia.

³¹ Sección del Concejo en Nazareth, 2 de diciembre de 2018

³² Convenio 169 de la OIT, Decreto 622 de 1977, Código Nacional de Recursos Naturales Renovables, Constitución Política Nacional, Ley 21 de 1991, Ley 79 de 1993, Ley 165 de 1994

Efectivamente la posición de Sumapaz como parque y sitio de conservación tradicionalmente ha entrado en disputa con la actividad campesina de la zona y el uso de la tierra para actividades agrícolas. Esto a su vez ha agudizado el despoblamiento del territorio, y por ende el cierre de escuelas, así como la pérdida de sentido de la actividad agricultora y de la identidad campesina³³. Sin embargo, es justamente la población campesina que ha debido lidiar con las contradicciones en la política ambiental: por ejemplo, la empresa Emgesa presentó un proyecto para la instalación de ocho microcentrales de energía, que fue finalmente detenido por el rechazo de los habitantes de la zona (Alcaldía de Bogotá, 2016). Además, ya han sido otorgados títulos mineros en gran parte de la Provincia de Sumapaz: Pandí, San Bernardo, Fusagasugá (que a pesar del voto negativo en la consulta antiminera la explotación de fracking podría continuar), Arbeláez y Cabrera (que lograron ser detenidos en consultas antimineras)³⁴. De permitirse la explotación minera en estas áreas, habría un indudable impacto ambiental sobre el páramo y sobre las fuentes hídricas, mucho más grande que el de la actividad campesina agricultora.

Adicionalmente, hubo algunos señalamientos al ejército debido al daño ambiental producido por el batallón y el movimiento de tropas, que se evidenció gracias a una instancia denominada Las Cigarras, resultado de una alianza entre la Secretaría del Medio Ambiente, el IDPAC y la comisión local intersectorial de participación y encargada de atender la problemática del territorio en términos de basuras³⁵. Para solventar este impacto, el ejército inició un proyecto de recuperación de páramo y siembra de frailejones.³⁶

³³ Intervenciones de Edna Acuña y Rafael Cortés. Conversatorio Educación Rural Para la Paz en un Contexto de Posconflicto en el marco del diplomado, Julio 13 de 2018, Universidad Distrital, Sede Aduanilla da Paiba. IDEP-Fundación Convivencia.

³⁴ El Espectador, Consultas populares en el Sumapáz, en vilo tras fallo de la Corte Constitucional, Octubre 14 de 2018

³⁵ Mesa estamental sector productivo, 26 de Julio de 2018

³⁶ Semana, 12 de Marzo de 2017, Páramo de Sumapaz, una historia de soldados y frailejones. <https://www.eltiempo.com/colombia/ejercito-ayuda-a-restaurar-paramo-en-el-parque-nacional-de-los-nevados-74058>; El Espectador, 5 de Mayo de 2017, Soldados ayudan a restaurar el páramo de Sumapaz. <https://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/soldados-ayudan-restaurar-el-paramo-de-sumapaz-articulo-630797>

Para el momento de realización de este estudio, la disputa entre la conservación y las actividades agropecuarias del campesinado fueron un tema de constante discusión. Por ejemplo la Resolución 886³⁷ emitida en mayo del 2018 por el Ministerio de Medio Ambiente, limitaba las actividades agropecuarias dentro de los páramos y tenía como objetivo, poner en marcha “programas de sustitución y reconversión de las actividades agropecuarias”. Esta resolución buscaba limitar las áreas en donde se realizan actividades agropecuarias para conservar y restaurar la zona de páramo afectada por la actividad humana. Aunque la misma resolución aclaraba que esto no implica desplazamiento ni expropiación (Artículo 15, numeral 3) y se planteaba el reconocimiento de las dinámicas territoriales e incentivos como la exención del predial, pago por servicios ambientales, acuerdos de conservación, servidumbres ecológicas, líneas de financiamiento para reconversión y sustitución, asistencia técnica, reservas naturales de la sociedad civil, etc (Artículo 21), para los campesinos significó un impedimento a su actividad y forma de vida. Un campesino resumió esta situación diciendo que “es como si les quitaran la tarjeta profesional”³⁸,

Sin embargo, dos meses después fue sancionada la ley 1930 de 2018³⁹, que modera lo establecido en la resolución 886: “En la protección de los páramos se adopta un enfoque sistémico e intercultural que reconoce el conjunto de relaciones socioculturales y procesos ecológicos [...] que garantiza los servicios ecosistémicos” (Artículo 2 Numeral 8). Además, adopta un enfoque poblacional (Capítulo III) que toma en cuenta a los “habitantes tradicionales de los páramos” definidos como las personas que hayan nacido y/o habitado en las zonas de los municipios que hacen parte de las áreas delimitadas como ecosistemas de paramo y que desarrollen actividades económicas allí (Artículo 3). La ley 1930 plantea estrategias con enfoque diferencial para el diseño de alternativas dirigidas a la consulta y participación de las comunidades en las actividades de preservación, restauración,

³⁷ Por la cual se adoptan los lineamientos para la zonificación y régimen de usos en las áreas de páramos delimitados y se establecen las directrices para diseñar, capacitar y poner en marcha programas de sustitución y reconversión de las actividades agropecuarias y se toman otras determinaciones, Mayo 18 de 2018.

³⁸ Discusión en la mesa estamental sector productivo, 27 de Junio de 2018.

³⁹ Por la cual se dictan disposiciones para la gestión integral de los páramos en Colombia, Julio 27 de 2018

reconversión y sustitución de actividades agropecuarias y de minería tradicional (Artículos 12 y 15).

2.3 Organización política

Ésta sección analiza los actores y grupos de interés en la localidad 20 en sus relaciones predominantes en términos de la confianza y sus niveles de poder (Tabla 5). En Sumapaz tradicionalmente ha habido poca o esporádica presencia de las autoridades distritales⁴⁰: el acuerdo 9 del 86, establece la creación de la Alcaldía Menor que debía estar ubicada en el corregimiento de San Juan (Artículo 1), además de una inspección penal de policía y dos inspecciones de Policía Distrital (Artículo 2). Además se autorizaba el nombramiento de funcionarios para prestar servicios en salud y asistencia agropecuaria a la población (en medicina, odontología, veterinaria, agronomía y técnicos en Planeación Distrital); la compra de maquinaria para arreglo de las vías; el funcionamiento de la Caja Agraria, el ICA y el IDEMA; y un Consejo Asesor de la Administración Distrital, integrado por once miembros o representantes de la comunidad. Sin embargo, de toda esta institucionalidad actualmente sólo persiste una comisaría de familia en la vereda Santa Rosa, dos corregidurías y dos centros de salud en Nazareth y San Juan, y algún apoyo del ICA y la ULATA mediante proyectos de asistencia técnica a los agricultores (Alcaldía de Bogotá, 2009; PAL, 2016).

Es significativo que la Alcaldía Menor no opere en la zona, sino que esté ubicada en el barrio Carvajal⁴¹ en la zona urbana. Esto implica una distancia de 80 kilómetros o aproximadamente tres horas de viaje, y es de esperarse que esto limite de forma importante su capacidad proveer servicios a la población. Aún así, la alcaldía local articula y apoya el desarrollo de las entidades del sector y la comunidad mediante el Consejo y los comités correspondientes. Por otro lado, la Alcaldía Mayor hace presencia mediante la representación de las secretarías distritales y de proyectos desde sus diversas oficinas como la Secretaría de Educación, el IDPAC, Desarrollo Económico, Integración Social, Secretaría de la Mujer. Aunque todavía existen problemas de articulación entre las

⁴⁰ Entrevista exalcaldesa menor Magnolia Agudelo, 4 de Octubre de 2018

⁴¹ <http://www.sumapaz.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/alcalde-local>

alcaldías Mayor y Menor, y entre estas y otras autoridades de la zona⁴², la presencia institucional ha ido mejorando, por ejemplo, recientemente el Concejo de Bogotá hizo presencia por primera en Sumapaz vez realizando una sesión en Nazareth⁴³.

Como se verá en la siguiente sección, las instituciones educativas son de las pocas presencias institucionales constantes y la de mayor cobertura, mientras que la Dirección Local de Educación en Sumapaz (DILE), asume las responsabilidades establecidas en el decreto 330 del 2008, el cual expresa que la DILE es apoyo para armonizar la política educativa en el territorio. Sin embargo, la falta de respaldo administrativo y logístico, dificulta significativamente la presencia permanente de la DILE en los colegios y por tanto en la localidad.

En cuanto a los organismos de seguridad, la policía no hace presencia, el ejército continúa en el batallón de Alta Montaña en las Águilas y hasta octubre de 2018 tenían un retén a la altura de Santa Rosa que fue retirado por petición de la comunidad. Como ya se mencionó en el apartado 2.1, la relación de la institución militar con la población no es la mejor. Incluso la Alcaldía Mayor reconoce que la comunidad entiende que la presencia de los militares se enmarca en la disputa por el territorio, más que la protección de la población (Alcaldía de Bogotá, 2016).

En cuanto a las autoridades ambientales están Parques Naturales y la CAR, pero existen tensiones en relación a la política ambiental, como también se mencionó en el apartado anterior. Para el 2005, se logró que Parques Naturales incluyera a la comunidad en medidas como la posibilidad de pagos por servicios ambientales y de conservación, protección de la cultura campesina y usos de suelo por parte de la población de manera sostenible (ZRC, 2013). No obstante, para el presente estudio se encontró que la queja de la población sobre Parques es que aunque se fomenta el turismo, su presencia se limita a los fines de semana en las lagunas de Chisacá sin un control real sobre el daño que produce el turista al ecosistema del páramo. Más recientemente, ha empezado a operar la Región Administrativa y de Planeación Especial (RAPE o Región Central), que fue constituida en

⁴² Se hizo referencia a estos proyectos y problemáticas en las mesas estamentales de rectores 2 de abril de 2018 y 5 de Junio 2018; mesa estamental de orientadores 9 de abril de 2018

⁴³ 2 de Diciembre de 2018

2014 con el propósito de impulsar y articular planes regionales de desarrollo económico y ambiental en Cundinamarca, Boyacá, Meta, Tolima y Bogotá D.C.⁴⁴ La RAPE se encuentra desarrollando proyectos de conservación y restauración de servicios ecosistémicos en el páramo, lo que implica acciones en torno a la reconversión de actividades agropecuarias contempladas en la resolución 886.⁴⁵

Tanto la historia de los movimientos agrarios, como la parcial presencia de las autoridades distritales y nacionales, lleva a que lo comunitario adquiriera gane legitimidad, en particular los sindicatos y las Juntas de Acción Comunal (JAC). En el diagnóstico realizado para la Zona de Reserva Campesina se encontró que el 98% de las familias y el 70% de los individuos mayores de 10 años se encontraban afiliados y/o eran miembros de algún tipo de organización social, principalmente las JAC, que a su vez hacen parte de la Asociación de Juntas de Acción Comunal de Sumapaz (ASOJUNTAS). Por su lado, el Sindicato de Trabajadores Agrarios del Sumapaz (SINTRAPAZ), que aunque cubre principalmente el corregimiento de San Juan, tiene una afiliación del 34% de las familias de la localidad (ZRC, 2013). La Junta de Acción Local también opera desde Bogotá, y hacen presencia mediante la representación de los partidos políticos y la rendición de cuentas de las entidades distritales; aunque falta todavía un sistema de análisis y debate más coherente y sistemático para aprovechar dichas reuniones⁴⁶.

En cuanto a los gremios también se encuentra la asociación piscícola ASOSUMAPESCA, en las veredas de Concepción y Granada; y la Asociación de Productores Rurales de Sumapaz PROCAMSU (anteriormente conocido como la Asociación Campesina del Sumapaz, ASOSUMAPAZ) en la cuenca del Río Blanco (ZRC, 2013). Algunos agentes externos como la Fundación Alpina ha liderado algunos proyectos productivos y en

⁴⁴ <http://regioncentralrape.gov.co/>

⁴⁵ Mesa estamental sector productivo 27 de junio de 2018

⁴⁶ Sugerencia hecha por Yolanda Gaitán

educación para la paz en la zona⁴⁷ y la fundación PAVCO hizo presencia con algunas iniciativas ambientales⁴⁸.

En 2013, SINTRAPAZ Y ASOSUMAPAZ lideraron la propuesta de la creación de una Zona de Reserva Campesina en áreas que no estaban incluidas dentro del Parque Natural, que sin embargo no ha logrado concretarse (ZRC, 2013). Adicionalmente, se encuentran algunas iniciativas organizativas por parte de las mujeres como el consejo de mujeres, la Asociación Mujeres por la Paz (AMUDEPAZ) y el Grupo de Teatro Las Frailejonas; así como el club de abuelos de San Juan, y Coorposumavida (Corporación Sumapaz en defensa de la Calidad de Vida, antes Juventud Sumapaceña) que reúne a jóvenes de ambas cuencas (ZRC, 2013).

Como lo señala la coordinadora del colegio Jaime Garzón, Adriana Baquero (2018) “El desarrollo en Sumapaz, como en la mayor parte de zonas rurales del país, se da desde el liderazgo y trabajo comunitario para la construcción de vías carreteables, escuelas, salones comunales, acueductos veredales, electrificación, entre otros servicios que han posibilitado el transporte y la comunicación, y a la vez que el acercamiento de los campesinos a la Bogotá urbana y a los municipios de la provincia del Sumapaz”. Ciertamente, en un estudio hecho para la Zona de Reserva Campesina, se encontró que entre la población había un mayor grado de confianza en las organizaciones comunitarias, y algunas entidades distritales (Hospital de Nazareth, Secretaría de Educación, Alcaldía Local), mientras que las de mayor desconfianza eran las entidades del orden nacional (Ejército Nacional, Parques Naturales Nacionales) (ZRC, 2013). Sin embargo, esta mayor legitimidad de los sindicatos y las organizaciones sociales hace que se establezcan normas internas de las comunidades y formas de auto-regulación que entran en tensión con lo institucional⁴⁹. Además, algunos problemas desbordan los mecanismos comunitarios de

⁴⁷Estrategia Pedagógico para Maestros “Cultiva Paz-Suma Paz”

⁴⁸ Mesa estamental sector productivo, 27 de Junio de 2018

⁴⁹ Entrevista ex – DILEYolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018; Entrevista Oscar Betancourt, 4 de Octubre de 2018

regulación y deberían ser atendidos por otras instancias de mayor poder como la fiscalía o la policía⁵⁰.

Niveles De Poder Niveles De Confianza	Alto	Medio	Bajo
Alto		Corregiduría Juntas de Acción Local Asojuntas Sindicato Agrario Procamsu Colegios Juan de la Cruz Varela y Jaime Garzón	Coorposumavida Comités de Mujeres Asociación Mujeres por la Paz Las Frailejonas Club de abuelos de San Juan
Medio	Alcaldía Mayor (SED, IDPAC, Secretaría de Desarrollo Económico, Integración Social, Secretaría de la Mujer)	Autoridades Educativas (Secretaría, Dirección Local) Comisaría de Familia JAL	
Bajo	Autoridades Ambientales (Car / RAPE/ Parques Naturales Nacionales) Ejército Nacional		

Tabla 5. Actores de la localidad 20 según sus niveles de poder y confianza

2.4 Rol de la escuela en la comunidad

Sumapaz cuenta con dos instituciones educativas, ambas de carácter público que tienen cobertura en casi todas las veredas de la localidad. En la UPR del Río Blanco en el 2003 se inició la integración de los centros educativos que se encontraban bajo la jurisdicción de los corregimientos de Betania y Nazareth y se creó la Institución Educativa Distrital Rural Las Auras, que en el 2005 adoptó el nombre de Colegio Campestre Jaime Garzón I.E.D (Baquero, 2018). Actualmente tiene todos los niveles de preescolar, básica y media técnica y educación para adultos y cuenta con nueve sedes en funcionamiento (Auras, Las Ánimas, Santa Rosa de Nazareth, Ríos, Peñaliza, Raizal, Nazareth, Tabaco y Adelina Gutiérrez en Betania), y cuatro sedes cerradas para 2018 por falta de matrícula (Laguna Verde, Santa Rosa de Bodegas, Taquecitos y Sopas) (Tabla 6).

⁵⁰ Por ejemplo algunas disputas todavía se manejan con armas de fuego.

SEDE	DOCENTES	PRIMERA INFANCIA	PRIMARIA	SECUNDARIA Y MEDIA	EDUCAC. ADULTOS	TOTAL ALUMNOS
Auras	26	9	45 + (4 modelo flexible)	92	12	162
Ánimas	1	1	5	0	0	6
Santa Rosa De Nazareth	2	8	7	0	0	15
Ríos	1	1	3	0	0	4
Peñaliza	1	3	4	0	0	7
Raizal	1	8	10	0	0	18
Tabaco	2	7	13	0	0	20
Adelina Gutiérrez	10	0	4	34	32	70
Nazareth	2	0	0	17 (modelo flexible)	0	17
Total Docentes	46					
Total Estudiantes		37	95	143	44	319

Tabla 6. Matrícula Colegio Campestre Jaime Garzón a Mayo de 2018. Fuente: Información DILE, Cobertura Local 2018

En la UPR del Río Sumapaz, se encuentra el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, con 14 sedes (La Unión, San Juan, El Toldo, San Antonio, Santo Domingo, Tunal Alto, Tunal Bajo, Lagunitas, El Salitre, Capitolio, Concepción, San José, Chorreras y Erasmo Valencia en la vereda Las Vegas) (Tabla 7). Adicionalmente, el Colegio atiende tres sedes ubicadas en el Departamento del Meta, municipio San Juan de Cubarral: Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal. Estas tres sedes hacen parte de la provincia de Sumapaz, y cuando se creó la localidad 20 las escuelas siguieron siendo atendidas por Bogotá, esto debido a que quedan más cerca a la capital (tres horas en carro mas 4 horas a caballo), que del Meta (4 días a caballo a La Uribe). Sin embargo, la situación de estas tres sedes se encuentra sin definir ya que el Ministerio de Educación no ha resuelto si deben ser atendidas por la Secretaria de Educación de Bogotá o por la del Departamento del Meta. Esto implica además que los estudiantes tampoco hayan definido la situación de la continuación de sus estudios, siendo de hecho una de las pocas sedes en donde la demanda ha aumentado, ya que se encuentran unas 23 personas en espera de avanzar en su trayectoria educativa. La comunidad en general solicita la atención y apoyo por parte de la

SED, como lo vienen haciendo y la mejora de los servicios tanto complementarios como pedagógicos⁵¹:

“Las escuelas de las Totumas y Pedregal, han sido acompañadas por el proceso del colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, GCJCV. Sus dinámicas crean la necesidad de una organización que permita accionar modelos de educación flexible, en consecuencia de la población que allí participa; con una proyección hacia grado noveno, educación preescolar, básica y educación para adultos, configuran una situación que reclama una organización directiva propia, que legitime los procesos y garantice el derecho fundamental de la educación en este territorio” (Niño, 2018).

SEDE	DOCENTES	PRIMERA INFANCIA	PRIMARIA	SECUNDARIA Y MEDIA	EDUCAC. ADULTOS	TOTAL ALUMNOS
La Union	23	10	55	109	31	205
San Juan	1	1	7	0	0	8
El Toldo	1	1	3	0	0	4
San Antonio	1	2	5	0	0	7
Santo Domingo	2	3	13	0	0	16
Capitolio	0	2	2	0	0	4
Tunal Alto	9	3	18	48	0	69
Tunal Bajo	1	3	5	0	0	8
Lagunitas	1	1	8	0	0	9
El Salitre	1	4	11	0	0	15
Concepcion	1	1	7	0	0	8
San Jose	1	0	6	0	0	6
Chorreras	1	2	6	0	0	8
Erasmus Valencia	11	1	17	59	15	92
Pedregal*	1	2	1	2	0	5
Totuma Alta*	1	0	2	2	0	4
Totuma Baja*	1	0	4	2	0	6
Total Docentes	57					
Total Estudiantes		36	170	222	46	474

Tabla 7. Matrícula Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela a Mayo de 2018. Fuente: Información DILE, Cobertura Local. *La matrícula de las sedes del Meta son cifras del SIMAT.

⁵¹ Entrevista ex – DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

En la localidad de Sumapaz la mayoría de las instituciones son unitarias, es decir que solo ofrecen primaria: en el Colegio Juan de la Cruz Varela hay tres sedes que ofrecen educación media y secundaria (La Unión, Tunal Alto y Erasmo Valencia), mientras que en el Colegio Jaime Garzón son dos (Auras y Adelina Gutiérrez). Ambos colegios tienen una media técnica con énfasis agropecuario⁵² y además del currículo tradicional también proveen educación mediante modelos flexibles para población menor de edad y adultos: el colegio Jaime Garzón ofrece Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, y Servicio de Educación Rural; mientras que el Colegio Juan de la Cruz además de los anteriores también ofrece Postprimaria Rural (IEU, 2018).

La construcción de escuelas

Las escuelas rurales alrededor del mundo están ubicadas en contextos con cierto aislamiento geográfico y de población dispersa, lo que implica que, por un lado, se trata de escuelas con pocos niños que estudian en una misma aula; y por el otro, suele ser el uno, sino el único, servicios públicos que existe en la zona (Cosgalla, 2012). Nuñez, Solís y Soto (2013) plantean que la escuela de hecho facilita la cohesión social porque: “se constituye en un eje articulador de la sociedad civil, a través del desarrollo de un sentido de pertenencia de las comunidades a un proyecto de nación con valores compartidos y de reducción de identidades”.

Rocío Londoño muestra en sus investigaciones que la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 establecieron que la educación debía ser organizada y dirigida por la iglesia católica. Luego de la finalización de la Guerra de los Mil Días, se estableció una nueva reforma educativa⁵³ que asignó la responsabilidad de la educación a los gobiernos departamentales y municipales, y creó una estructura para la educación que consistía en plan de estudios con cuatro asignaturas (lectura, escritura, religión, aritmética y costura para las niñas), un ciclo escolar de tres niveles (elemental, media y superior) y tres

⁵² La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior (Artículo 32, Ley 115 de 1994).

⁵³ Conocida como reforma Uribe por el funcionario del Ministerio de Instrucción Pública, Antonio José Uribe, que la impulsó. Y que se concretó en la ley 39 de 1903 y el decreto 491 de 1904

modalidades (escuelas urbanas, rurales de un solo sexo y alternadas). Además, se dio a los gobernadores la potestad de nombrar y asignar maestros, que debían tener diploma de normalistas, y se disputó la creación de escuelas normales en todos los departamentos (Londoño, 2011).

Efectivamente, el número de escuelas y estudiantes aumentó progresivamente en la Provincia de Sumapaz, la escuela era lo primero que los colonos construían cuando llegaban a fundar una población, inclusive antes de construir la parroquia⁵⁴, y además los colonos ejercían presión sobre las autoridades para la creación de escuelas en las aldeas fundadas por ellos, con el respaldo de los párrocos (Londoño, 2011, pág 83). En la colonia de Cabrera, también lugar clave en la organización y política de la zona en los primeros años del siglo XX, los intelectuales liberales daban un lugar privilegiado a la instrucción pública, proponiendo llevar la educación primaria a todos los lugares del país, así como ampliar la formación profesional a la población campesina (íbid, pág 81).

Adicionalmente, en 1958 cuando se realizó el proceso de paz entre las guerrillas lideradas por Juan de la Cruz Varela con la Junta Militar, en todos los pliegos de peticiones de los guerrilleros solicitaban la construcción y dotación de escuelas, tema que por lo demás también hacía parte importante del Plan de Rehabilitación.⁵⁵ La educación hacía además parte crucial de la organización social impulsada por Carlos y Alberto Lleras para llevar a cabo transformaciones económicas y sociales estructurales en el país. La ley 19 de 1958 creó las Juntas de Acción Comunal, que eran impulsadas por la agencia de desarrollo comunitario o Acción Comunal, adscrita en un inicio al Ministerio de Educación, pero que en 1960 pasó al Ministerio de Gobierno (Karl, 2018, pág. 176).

En síntesis, se puede concluir que en las zonas de colonización, no fue el Estado sino las comunidades las que se encargaron de construir y sostener la escuela en muchas zonas rurales, incluyendo dotarla con mobiliario y suministros, e incluso pagar o alimentar a los docentes. Efectivamente, en este Estudio se encontró que las instituciones educativas de la zona son el lugar de lo público: un punto de referencia geopolítico para la organización

⁵⁴ Intervención de Rocío Londoño, Natalicio de Juan de la Cruz Varela, La Unión, 20 de noviembre de 2018.

⁵⁵ Londoño, Op Cit

comunitaria, el lugar en donde se reúne la Junta de Acción Comunal, sede de los eventos sociales comunitarios, y a veces inclusive en donde se manejan y resuelven los conflictos⁵⁶:

“La gran mayoría de las escuelas iniciaron en casas de familia, con mínimos recursos; luego las comunidades fueron donando los terrenos, organizando bazares para conseguir recursos y comprar materiales, y realizando jornadas de trabajo (padres, docentes y estudiantes) para transportar los materiales a lomo de mula desde Usme e iniciar la construcción de las primeras escuelas en Sumapaz.” (Baquero, 2018)

Esto además continúa ocurriendo en las instituciones educativas más alejadas y con menos acceso a recursos. Por ejemplo en las sedes de Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal:

“Se reconoce el apoyo de las familias al proceso educativo de los estudiantes, al igual, la comunicación entre maestro y familia que favorece el accionar comunitario y pedagógico. Las familias colaboran a la docencia de esta región acompañándolos en las salidas y regresos, apoyan con transporte, alojamiento y manutención en algunos casos” (Niño, 2018).

Como lo plantea Baquero (2018) durante los años ochenta, Sumapaz adoptó el Programa de Escuela Nueva, en donde se organizaban núcleos de 6 o 7 escuelas lideradas por los Directores de Núcleo, quienes se articulaban con la Secretaría de Educación. Además, los docentes y directivos también ocupaban un lugar central en la organización comunitaria, ya fuese para la construcción de la infraestructura de la escuela, su mantenimiento y funcionamiento, o liderando actividades y solicitudes para el beneficio de la comunidad, como por ejemplo el arreglo de carreteras o la petición de servicios públicos:

“El trabajo comunitario era una de las características de los maestros de mi época, se organizaban bazares que duraban tres días, los recursos que se recogían se invertían no solo en la escuela sino en las necesidades de la comunidad como la capilla,

⁵⁶Mesa estamental docentes 24 de abril de 2018; mesa estamental de padres, madres y acudientes 26 de abril de 2018

acueducto, carreteras, celebración del día de las madres y cumpleaños de los niños”.
(relato citado en Baquero, 2018)

Actualmente, los relatos de los maestros dan cuenta de la importancia de los colegios para las comunidades rurales como lugares de reunión y punto de referencia para los pobladores y las autoridades⁵⁷, en donde además se prestan servicios adicionales como la biblioteca, programas de salud para los niños y otras actividades que benefician directamente a la comunidad: atención a mujeres, jóvenes y personas de la tercera edad. Esto sin olvidar que los colegios son también una de las principales fuentes de empleo ya que además de la docencia existen cargos para las funciones de administración, vigilancia, aseo, cocina, conductores y acompañantes de las rutas escolares.

Es importante también resaltar que ambos colegios prestan servicios a la población vecina a Bogotá: el Colegio Jaime Garzón, atiende familias y estudiantes que provienen de Une, Pasca y Gutiérrez, y en menor medida de Antioquia, Tolima y Córdoba⁵⁸. Mientras que el Juan de la Cruz es un colegio de carácter regional, que además apoya el proceso de comunidades de las regiones del Meta y Cundinamarca debido a que atiende estudiantes provenientes de municipios cercanos como Cabrera, Pasca y Fusagasugá⁵⁹. Además, para la media técnica agropecuaria, es más frecuente que se tengan contacto con Fusagasugá, porque allí se encuentra el SENA u otras instituciones especializadas, así como los profesionales y expertos en ese campo⁶⁰. Estas poblaciones de otro modo no tendrían acceso a la educación o los tendrían pero con menor calidad y recursos:

“Sumapaz fue una salvación, la localidad como tal, porque, en todo caso, Bogotá tiene las posibilidades, los recursos, Sumapaz es el vecino rico de Pasca, de Gutiérrez, de Une, tiene cinco veces o seis veces más presupuesto”⁶¹.

⁵⁷ Ver relatos del material pedagógico, Fundación Convivencia.

⁵⁸ Como lo evidencian las Encuestas realizadas por los docentes del Colegio Jaime Garzón, presentación en powerpoint.

⁵⁹ Mesa estamental docentes 24 de abril de 2018

⁶⁰ Entrevista ex - DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

⁶¹ Entrevista a exalcaldesa menor Magnolia Agudelo, 4 de Octubre de 2018

En síntesis las escuelas rurales, cumplen un rol crucial dentro de las comunidades campesinas de Sumapaz: por un lado son un punto de encuentro, reunión y organización social: al ser en muchas ocasiones la única presencia estatal, los servicios y la vida comunitaria misma, dependen de que exista la escuela. Por el otro, son justamente las comunidades mismas las que han encargado tradicionalmente de construir y sostener la escuela y se percibe que es la entrada misma de la institucionalidad que ha roto este vínculo, como se verá más adelante en la sección 3.3.1.

2.5 Pobreza, desarrollo e identidad campesina

La Unesco, en su Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo (2016), plantea que la educación: “tiene la responsabilidad de fomentar el tipo adecuado de competencias, actitudes y comportamientos que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo” (pag 5), y “puede servir de catalizador a la agenda general de desarrollo sostenible” (pag 8). La prosperidad, entonces se entiende como el desarrollo economías sostenibles e inclusivas:

La educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son necesarios para hacer sostenibles la producción y el consumo, impartir competencias para crear una industria verde y orientar la enseñanza superior y la investigación hacia la innovación ecológica. También desempeñan un papel en la transformación de sectores económicos esenciales, como la agricultura, de la que dependen tanto los países ricos como los pobres. Lo mismo que la economía tiene que convertirse en sostenible, también debe llegar a ser más inclusiva y menos desigual. La educación de buena calidad puede contribuir a esos fines. Una fuerza de trabajo más y mejor instruida es esencial para el crecimiento económico inclusivo centrado en el bienestar humano. La educación disminuye la pobreza porque aumenta las posibilidades de encontrar un trabajo decente y unos ingresos suficientes, y ayuda a cerrar las brechas salariales debidas al género, la condición socioeconómica y otras causas de discriminación (pag 15)

La relación entre educación y desarrollo tiende a entenderse en dos vías: por un lado, la educación como una herramienta para el desarrollo y por el otro, desde la atención a los

bloqueos que la pobreza impone en el acceso a la educación (Stelmach, 2011). En ese sentido, a la escuela se le atribuye la tarea de generar progreso económico, mejoramiento del capital social de sus estudiantes, la recuperación y cuidado del medio ambiente, así como la creación de emprendimientos para alumnos, egresados y la comunidad en general.

Sin embargo, han surgido voces que cuestionan que se coloque sobre las escuelas rurales la tarea de “producir desarrollo”. Griffiths (1968) plantea que en realidad esto solo es posible en comunidades que ya presentan un desarrollo económico creciente, mientras que las escuelas rurales por el contrario deben enfrentar condiciones precarias: infraestructura deficiente, docentes mal pagos y a veces con poca formación, y alumnos que viven en condiciones de la pobreza generalizada de sus familias. En la misma línea, Lozano (s.f) opina que la racionalidad económica capitalista y la campesina presentan diferencias estructurales difíciles de reconciliar: la racionalidad campesina está caracterizada por medios de producción tradicionales, uso de la mano de obra familiar y escasa capacidad de venta de los productos que a su vez son resultado de procesos artesanales y no industrializados.

Además, las comunidades rurales son bastante vulnerables a los efectos de fuerzas económicas que destruyen los modos de vida rurales tradicionales y que se ven afectadas tanto por la destrucción del medio ambiente como por los fenómenos de las nuevas ruralidades, que pueden llegar a producir conflictos y tensiones entre la modernidad y la identidad rural (Harmon y Schafft, 2009; Miller, 1995). Por lo demás, existen otros problemas estructurales producidos por modelos de desarrollo que han sumido al campo en la pobreza y han colocado a la población rural en las márgenes de los beneficios del progreso económico (Stelmach, 2011). Como resultado, estas contradicciones propias de las políticas económicas tienden a transferirse a las políticas educativas favoreciendo la economía industrial capitalista por sobre la economía campesina, lo cual se reflejan en la escuela y en el desempeño de los estudiantes (Lozano, s.f; Stelmach, 2011)

Aunque el estudio de la Universidad Nacional encontró que no necesariamente aumenta la pobreza conforme aumenta la ruralidad, Sumapaz ha sido caracterizada como la zona más rural de Bogotá y en donde existe mayor pobreza. Según el SISBEN, el 93.5% de las personas que allí viven pertenecen a estratos 1 y 2 (SED, 2018 pág. 34). Sin embargo, en el

trabajo colaborativo para este estudio se encontró que en Sumapaz los habitantes no se perciben como "pobres", sino que su forma de vida campesina les permite un tipo de vida en donde sus necesidades básicas son cubiertas, a diferencia de la indigencia que ocurre en las ciudades⁶². Efectivamente existen muchas familias que a las que se les dificulta obtener los recursos suficientes para la manutención de sus hijos en el colegio, por lo que los estudiantes también deben asumir tareas del campo para ayudar a la economía familiar⁶³. Pero por otro lado, también el trabajo en agricultura puede ser rentable, y de hecho algunos estudiantes prefieren dedicarse a esas actividades que a lo académico porque ven un beneficio económico inmediato.⁶⁴

Adicionalmente, en la caracterización de la Universidad Nacional se encontró que un poco más de la mitad de los alumnos de noveno y once desearía continuar viviendo en el campo (54%). Sin embargo, del 75% de los estudiantes que respondieron la encuesta en Sumapaz que aspiraban a niveles universitarios y de posgrado, sólo el 9% quería desempeñarse en tareas relacionadas con el campo; el 58 % aspiraba a otras carreras y el 8.6% quería unirse a las fuerzas militares y de policía (IEU, 2018). Actualmente, existen esfuerzos por parte de organizaciones sociales (Coorposumavida y los Comités de Mujeres), así como algunos espacios propiciados por los colegios para desarrollar acciones para fortalecer la identidad campesina. Sin embargo, la migración hacia la ciudad persiste como una problemática importante ya que las mismas comunidades no encuentran formas de incentivar a los niños, niñas y jóvenes para que se queden en el territorio. Al tener acceso a las tecnologías y medios de comunicación, los estudiantes se muestran poco motivados para continuar con las actividades campesinas: “Tienen identidad como sumapaceños, mucha, pero como campesinos no la tienen”⁶⁵. Además, esta migración tiende a hacerse hacia las zonas marginales y más pobres de la ciudad, lo que puede llevarlos a la pobreza en vez de garantizar las trayectorias completas en el sistema educativo o mejorar su nivel de vida.

⁶² Mesas estamentales de sector productivo 27 de Junio y 26 de Julio de 2018; de egresados 4 de Agosto de 2018; y de padres, madres y acudientes 26 de Abril de 2018.

⁶³ Mesa estamental coordinadores 25 de Julio de 2018.

⁶⁴ Entrevista profesor Oscar Betancourt, 4 de Octubre, 2010

⁶⁵ Entrevista profesor Oscar Betancourt, 4 de Octubre, 2010

Estudiando comunidades de pescadores en Canadá, Corbett afirma que a los niños se les enseña a abandonar la escuela “Learnig to leave”. Esto debido a que la educación en si misma reproduce las divisiones de clase: las clases menos favorecidas obtienen educación que los obliga a trabajos humildes y disponibles en lo local, mientras que los niños de clase media pueden acceder a trabajos con posibilidades de ascenso social y con un alcance en el mundo globalizado. Este fenómeno además es agravado por la falta de oportunidades económicas en lo rural que empuja a los jóvenes a buscar más y mejores oportunidades en lo urbano. Por tanto, se crean imaginarios de “fracaso” para quienes se quedan en sus comunidades de origen y, aunque con buenas intenciones, tanto padres como maestros y consejeros escolares empujan a los niños a abandonar las comunidades rurales para poder “progresar”, fomentando la especie de fuga de cerebros. La decisión de abandonar la escuela, señala Corbett, pone de presente las fallas del sistema educativo que, más allá de explicaciones simples sobre “el decline de lo rural”, hace evidentes las contradicciones entre el capital social de los niños en las comunidades rurales y el ideal liberal de movilidad social y ciudadano global (Citado en Stelmach 2011).

De hecho, las investigaciones de Jaime Forero (2013) y Albert Berry (2011) en Colombia han comprobado que las economías campesinas pueden llegar a ser rentables y productivas, incluso a niveles mayores que la agroindustria. Entonces, lo que afecta negativamente a la población es que se coloque a los habitantes rurales automáticamente en la situación de "pobrecitos" y se les acostumbre a subsidios y donaciones que vienen desde la ciudad⁶⁶. Por ejemplo, el subsidio en forma de canasta familiar, programa Bogotá Te Nutre, que consiste en una donación de alimentos, también ha tenido el efecto contraproducente en que la gente deje de cultivar productos que antes se producían en la región para consumo interno⁶⁷. Para contrarrestar estas tendencias, la institución educativa podría plantear temas como la soberanía alimentaria y la recuperación de la identidad campesina y el saber campesino.⁶⁸

⁶⁶Mesa estamental orientadores

⁶⁷ Mesa estamental sector productivo 27 de Junio de 2018; Entrevista ex - DILEYolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018; Conversatorio Julio 13 de 2018

⁶⁸Intervención Rafael Cortés, Conversatorio Julio 13 de 2018

En la sesión que el Concejo de Bogotá tuvo en Nazareth, las comunidades campesinas solicitaron, entre otros⁶⁹: el funcionamiento de la alcaldía menor en San Juan y no desde la zona urbana; la habilitación de la troncal bolivariana (que une Usme con el municipio de Colombia, Huila), mejoramiento de la malla vial y mayor cobertura de transporte público; el mejoramiento de los servicios de salud, en particular mediante la disponibilidad de mas ambulancias y la articulación con la subred Sur; mejora en las comunicaciones mediante la instalación de antenas de celular e internet; la construcción de acueductos y otra infraestructura como los polideportivos. Igualmente, se plantearon temas sobre la permanencia de las comunidades en el territorio y el uso del suelo como: el desarrollo y fortalecimiento de proyectos productivos que le permitan a la población, en especial los jóvenes, quedarse y producir en el territorio; la legalización de predios; la preocupación por políticas de protección de páramos que deriven en el desplazamiento de las comunidades; y el rechazo al turismo sin control y sin consulta con las comunidades.

Por su lado la Alcaldía⁷⁰ mostró sus avances en la construcción vías secundarias y terciarias, pero también mencionando las dificultades en realizar obras de mayor envergadura debido a la coordinación con otras instituciones sobre las que recaería la responsabilidad de las obras, como la Alcaldía Menor de Usme o el IDU (Alcaldesa y S.Movilidad). Adicionalmente cada una sus diferentes secretarías presentó un balance y tareas a realizar, dentro de lo cual se destaca: la mesa de trabajo sobre Sumapaz (S.Gobierno); las posibilidades de mejora en el sistema de justicia y presencia de la policía (S.Seguridad); gestiones para la construcción de acueductos y plantas de tratamiento de aguas residuales (S. Habitat); la implementación del Plan de Conectividad Rural para la instalación de antenas de comunicación (Consejería TICs); la atención en salud casa por casa y el plan para la construcción de un hospital de tercer nivel en Usme (S.Salud); la continuación de gestiones para la Zona de Reserva Campesina (S. Planeación); el apoyo a los proyectos productivos y planes de reconversión productiva (S.Desarrollo); el fortalecimiento de las JAC y otras instancias de participación (IDPAC); apoyo en el proceso de reconversión productiva por delimitación de páramos y los diálogos con las

⁶⁹ Nazareth, 2 de diciembre de 2018

⁷⁰La alcaldesa actual es Francy Murcia

autoridades ambientales (S.Ambiente); el trabajo con las víctimas (Alta Consejería para las Víctimas); el trabajo con personas mayores y con mujeres en prevención y atención a violencia doméstica (S. Integración Social); etc.

En relación a la educación, en las propuestas de la comunidad se mencionó un mayor presupuesto para la educación, la falta de permanencia del cuerpo docente, una mayor cobertura del PEAMA y la preocupación de los padres por los bajos niveles de pruebas saber, pero que se atribuye a los docentes. Mientras que la Secretaría de Educación habló de la habilitación de rutas de transporte para estudiantes, docentes y padres de familia; los avances en alimentación escolar y kits educativos; el diseño en curso del programa de educación rural; la caracterización de la Universidad Nacional y los lineamientos de la política educativa para la ruralidad; el acompañamiento a los PIER; y la propuesta para realizar convocatorias de selección docente específicamente para la ruralidad.

Sin embargo, tanto las propuestas de la comunidad como lo dicho por la Secretaría parece quedarse corto en relación a la complejidad de la educación rural en Sumapaz. Ramírez (2017) ha planteado que se debe comprender la educación rural en relación a las dinámicas económicas, sociales y culturales. Partiendo de la tesis de que “[E]l desarrollo del país para por el desarrollo rural y, a su vez, el desarrollo rural para por las aulas de las instituciones educativas [...]”, propone una propuesta pedagógica para la formación de agentes territoriales de desarrollo rural con perspectiva global (Ramírez, 2017, pág xi). Los temas y discusiones que se presentan a continuación, esperan ser una contribución en este sentido.

3 Problemáticas de las escuelas rurales

La educación en la ruralidad plantea ciertos temas comunes a nivel internacional, esto en buena parte debido a que las políticas de educación tienden a plantearse desde y para lo urbano. Por ejemplo en Estados Unidos, los diferentes movimientos reformistas de la educación se enfocaron en los problemas alrededor de las necesidades de los habitantes de las ciudades, específicamente en atender aquellas marginalidades producidas por la industrialización en las ciudades, las necesidades de defensa nacional y las competencias laborales para los mercados globalizados internacionales (DeYoung, 1987).

En su análisis sobre las problemáticas de las escuelas rurales a nivel internacional, Stelmach (2011) plantea tres niveles: macro, meso y micro. Las problemáticas macro se refieren en primer lugar a la migración desde lo rural hacia lo urbano, que paradójicamente tiende a ser fomentada inclusive desde la escuela misma; en segundo a los asuntos de género, ya que las escuelas rurales tienden a reproducir ciertas estructuras y roles tradicionales para las mujeres, y por tanto así ellas culminen su educación se les relega a trabajos domésticos y tradicionales; el tercero es la relación entre pobreza y educación que ya se explicó en la sección anterior.

En el nivel meso se encuentran dos problemáticas: en primer lugar, la migración hacia lo urbano lleva al decline en matrícula de las escuelas rurales y los subsecuentes cierres de establecimientos educativos. Esto ocurre además en comunidades y municipio pobres, con pocos recursos, lo que crea un círculo vicioso: a menor matrícula, se dispone de menor cantidad de recursos para la educación, lo que fomenta la migración a las ciudades y el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes. En segundo lugar, el reclutamiento y retención de los docentes es especialmente complicado en escuelas rurales ya que es difícil encontrar docentes que quieran trabajar en zonas alejadas, además de existir muchas barreras para su entrenamiento y apoyo (Stelmach, 2011).

Finalmente, está el nivel micro en el que se encuentran tres problemáticas: en primer lugar, las relacionadas con las distancias y el acceso remoto, ya sea porque los estudiantes tienen que caminar grandes distancias para llegar a la escuela o porque se trata de culturas nómadas o agricultoras que no siguen los horarios requeridos de las escuelas occidentales. Sin embargo estas dificultades han sido superadas en distintos lugares mediante el acceso a

tecnologías para educación a distancia, o estrategias de visitas itinerantes para llevar docentes y materiales. En segundo lugar está la falta de pertinencia del currículum para lo rural, y las tensiones que surgen entre los saberes occidentalizados y tradicionales, que a su vez pueden llegar a alimentar tensiones y discriminaciones étnicas y raciales ya existentes en la sociedad. En tercer lugar, paradójicamente, están las acciones multisectoriales, que aunque pueden traer beneficios en términos de alianzas y ayudas, se vuelven problemáticas al aumentar la multiplicidad de actores en la escuela que trabajan de forma desarticulada, complejizar el entramado de relaciones y limitar la autonomía de las escuelas.

Por otro lado, Tomasevski (2001) plantea que el derecho a la educación implica tanto la disponibilidad o asequibilidad (availability), como el acceso (accessibility). Para lo primero es fundamental que los gobiernos provean de financiación, docentes y la construcción física de escuelas, mientras que en lo segundo se habla de eliminar los obstáculos físicos, legales o administrativos, financieros y de discriminación para acceder a la educación, en particular los de género. Por otro lado están los derechos EN la educación, que se refieren a la aceptabilidad (acceptability) en relación a estándares mínimos de calidad y seguridad para los estudiantes; y la adaptabilidad para los menores de edad que se encuentran en circunstancias especiales, como algún tipo de discapacidad, o niños y niñas trabajadores, migrantes y en entornos violentos. La oferta pedagógica entonces debe corresponder a las características propias de la población, que para este Estudio se refiere a la ruralidad.

Estas problemáticas que plantean Stelmach (2011) y Tomaseski (2001) a nivel internacional, así como otras que surgieron del análisis del estudio hecho por el IED de la Universidad Nacional se analizaron con los docentes y participantes en las mesas estamentales alrededor de tres categorías que se encuentran en el Plan Sectorial para el periodo de 2016-2020: inclusión, calidad, y convivencia. En Colombia, según cifras del Ministerio de Educación (2017), existe todavía una brecha importante entre la educación rural y la urbana: el promedio años que cursan las poblaciones rurales es de tres años menos que en lo urbano y la mitad de los establecimientos rurales tiene desempeños bajos e inferior, en comparación con un 20% en lo urbano⁷¹ (MEN, 2017, pág. 8).

⁷¹ Para el 2015 el promedio de años de educación: 5.7 en zonas rurales y 9.5 en lo urbano. Para el año 2016, 6.0 en zona rural y 9.6 en zona urbana. La brecha en cobertura neta de educación secundaria y media es de

3.1 Inclusión

La inclusión se entiende como el acceso y la participación de los y las estudiantes en el sistema educativo sin que tengan que enfrentar ningún tipo de discriminación; lo que se logra mediante la identificación y eliminación de barreras que impiden o dificultan su presencia en la escuela o participación y avance en sus estudios, y propende por la atención a los estudiantes que están en riesgo de marginación, discriminación, hostigamiento, exclusión o no logro de metas de formación (SED, 2018a; 2018d):

“La apuesta actual del sistema educativo distrital obedece a cómo la escuela logra responder de manera acertada y pertinente a las diferencias en los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, así como la diversidad cultural, étnica, y física, para trascender de un perfil de estudiante homogéneo a un ambiente de aprendizaje que promueve la calidad y la equidad de oportunidades para todos los estudiantes, sin distinción alguna” (SED, 2018a).

Específicamente para la localidad 20, se encontraron cinco barreras que afectarían la inclusión educativa en los estudiantes: movilidad; infraestructura y dotación; matrícula y cobertura; deserción y repitencia; y las discriminaciones de género.

3.1.1 Movilidad

La movilidad resulta uno de los temas más apremiantes en Sumapaz ya que los recorridos desde la zona urbana duran entre tres y cinco horas hasta las sedes principales de los colegios y el transporte público sólo tiene servicio una vez al día por la carretera principal, pero no llega a todas las veredas. En Colombia de hecho existe legislación sobre el transporte escolar en zonas de difícil acceso⁷² que establece el sistema de rutas para los

más de 20 puntos porcentuales. Desempeño inferior y bajo en cerca del 50% de los establecimientos educativos rurales, 20% en los urbanos (DNP, 2014 citado en MEN 2017).

⁷²Decreto 805 de 200, derogado por el decreto 348 de 2015. Ver exposición de motivos. Proyecto de ley representante Juanita Goebertus: Por el cual se dictan disposiciones especiales para la prestación del servicio transporte escolar en zonas de difícil acceso.

estudiantes. Sin embargo, persisten dos temas en relación a la movilidad en Sumapaz en tres niveles: los y las estudiantes, padres y madres, y los docentes.

En primer lugar, aunque la caracterización de la Universidad Nacional concluye que Sumapaz no es la localidad en la que los alumnos reportan tiempos más largos de movilización entre su residencia y el colegio (SED, 2018, pág. 28), para este estudio se concluyó que algunos estudiantes deben caminar cerca de una hora para llegar al paradero donde los recoge la ruta, muchas veces en condiciones adversas. Esto en zonas en donde no hay carreteras ni transporte. En próximas mediciones valdría la pena profundizar en este aspecto, ya esto puede deberse a lo pequeño de la muestra o que no necesariamente se tomaron en cuenta los tiempos que los estudiantes demoran de su casa al paradero de la ruta. De hecho, recientemente la Corte Constitucional, en respuesta a dos tutelas, ordenó que se debía garantizar el transporte desde el hogar de los estudiantes hacia el lugar en donde los recogen las rutas.⁷³

En segundo, no hay legislación sobre el transporte escolar para los padres y madres de familia y otros miembros de la comunidad educativa, lo que dificulta que puedan movilizarse hacia la institución educativa para las diferentes actividades como por ejemplo la entrega de boletines. Además, el que sólo los estudiantes puedan usar las rutas puede generar problemas entre la comunidad misma, porque otras personas que necesitarían este transporte no lo pueden utilizar. De hecho, los funcionarios de la secretaría de educación o la alcaldía, no siempre tienen transporte garantizado y no pueden utilizar las rutas escolares ni las disponibles para los docentes, lo que por supuesto dificulta la implementación de los proyectos necesarios para la comunidad. Sin embargo, actualmente en Sumapaz, la dirección de movilidad de la SED ha logrado establecer un acuerdo⁷⁴ para que los padres pudieran asistir a las reuniones convocadas por los colegios, pero esto depende cómo se negocie el contrato con las empresas prestadoras del servicio.

En tercer lugar, los problemas en movilidad afectan directamente el quehacer de los maestros. Para los docentes y otros funcionarios que trabajan en la localidad, tener un carro

⁷³Sentencia T-434 de 2018; ya había el antecedente de la Sentencia T-537 de 2017

⁷⁴ Acuerdo 002 de 2018

sale muy caro debido al mal estado de las carreteras y al alto gasto en gasolina. Los colegios no poseen transporte propio, y para poder movilizarse los maestros deben caminar largos trechos o pagar un viaje en moto que puede llegar a valer 200.000 pesos por recorrido. Esto complica especialmente el trabajo de los maestros que rotan entre sedes, como es el caso de los maestros de inglés, agropecuarias y ética y valores⁷⁵:

“Para llegar a las sedes de Totumas y Pedregal, sumada a las dificultades de transporte que posee Sumapaz, no se cuenta con una vía carretable, teniendo que atravesar parte del páramo por sus puntos más altos, esto a caballo durante unas cuatro horas según las condiciones climáticas. Al interior de la región los estudiantes caminan largos trayectos para llegar a la escuela, teniendo que pasar caminos de herradura y ríos” (Niño, 2018).

Es importante además mencionar a este respecto que la Universidad Nacional también encontró que Sumapaz era la localidad en donde los estudiantes reportaron mayor pérdida de clase por ausentismo de los maestros (SED, 2018, pág 45). Las dificultades en la movilidad hacen que los docentes se demoren un día en ir y otro en volver a la localidad, es decir, que ante cualquier cita o diligencia en la zona urbana deben ausentarse tres días de clase. Además, el clima del páramo puede llevar a resfriados y enfermedades frecuentes, pero el servicio de salud más cercano puede quedar a varias horas de camino y no presta servicios a los docentes, teniendo éstos que desplazarse hasta la zona urbana de Bogotá ante cualquier cita médica o emergencia⁷⁶.

Estas características de dispersión y lejanía las escuelas rurales son inherentes a lo rural y desbordan el ámbito de lo educativo al no ser necesariamente recomendable que se abran más caminos, especialmente si se trata de zonas de conservación. Sin embargo, ello también significa que las instituciones deben ser sensibles a los esfuerzos que hacen los docentes por llegar a estas comunidades. Sería entonces recomendable que para próximas regulaciones a este respecto tengan en cuenta la posibilidad de un auxilio de transporte

⁷⁵Aunque debe mencionarse que existe un seguro que les permite cubrir eventualidades - siempre y cuando sea informado por el rector a la Secretaría

⁷⁶ Mesa estamental docentes 20 de Abril de 2018; y de coordinadores 25 de Julio de 2018

para los estudiantes y docentes de las zonas rurales; que los colegios mismos tengan disponibilidad de transporte permanente; que la comunidad educativa (padres, madres y representantes de los diferentes entes administrativos escolares) pueda acceder permanentemente al servicio de transporte escolar para actividades relacionadas con este sector; que se planteen formas de transporte adaptadas a las condiciones del terreno, por ejemplo caballos; y que se tengan en cuenta las necesidades de transporte de las comunidades en general, que por lo demás es uno de los problemas más apremiantes que influyen para el mantenimiento de las condiciones de pobreza y aislamiento.

3.1.2 Infraestructura y dotación

Se puede decir que en Sumapaz el avance en infraestructura ha sido significativo respecto a años anteriores ya que instalaciones como los polideportivos, comedores y aulas han sido intervenidas para su mejora. Aún así, la comunidad educativa en general percibe que la infraestructura de las instituciones educativas no es adecuada debido a su falta de mantenimiento (IEU, 2018). Los recursos para mantenimiento se dan por el número de estudiantes, y como se verá más adelante, los colegios rurales están perdiendo población por cuenta de la migración a las ciudades. Además, para hacer cualquier reparación, los procedimientos son diseñados desde lo urbano y no necesariamente aplicables para lo rural o se complican debido a las distancias, por ejemplo si se rompe un vidrio hay que traerlo desde la zona urbana a varias horas por carretera.

Por otro lado, aunque también ha habido mejora en la prestación de servicios públicos, persisten los cortes frecuentes de luz, a veces durante varios días. Otras opciones como la instalación de paneles solares podrían explorarse, pero los Colegios carecen de suficiente presupuesto o apoyo para estos fines. En cuanto a la disponibilidad de materiales, se encuentra que en general sí hay dotación de materiales pedagógicos, pero no hay claridad en su uso, manejo, daño o pérdida. Existe una buena cantidad de computadores y en la actualidad la mayoría de las sedes cuenta con buena conectividad y ancho de banda, pero que se cae con frecuencia, en parte debido a los cortes de luz.

Es importante aquí también mencionar que hay opiniones encontradas sobre la disponibilidad del internet: por un lado, algunos padres consideran que la conectividad a internet puede ser perjudicial porque no hay control sobre el uso que le dan los y las

estudiantes y piensan que se pierda la identidad y el gusto por el territorio, por lo que prefieren que se controle el acceso a internet, celulares y computadores desde el colegio; por el otro, hay personas que piensan que puede ser un recurso valioso que se debe encauzar hacia objetivos pedagógicos.

Adicionalmente, y debido al énfasis agropecuario de la media, ambos colegios poseen laboratorios de procesamientos de lácteos y cárnicos. Por un lado, aunque estos laboratorios con una valiosa herramienta pedagógica para las áreas agropecuarias, se podría articular mejor con las otras áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos⁷⁷. Por el otro, ambos colegios se encuentran en revisión del PIER, y hay opiniones contrarias entre plantear mantener el bachillerato agropecuario, o hacer el cambio hacia un bachillerato académico, como será ampliado más adelante en la sección 3.2.3.1. Este cambio a su vez implicaría un cambio de uso en las instalaciones y dotaciones⁷⁸.

También existen las huertas escolares que son un material pedagógico valioso, pero que se pueden llegar a convertir en una carga para los rectores y docentes. Por ejemplo cuando se inicia un proyecto productivo es difícil su continuación y mantenimiento, ya que durante las vacaciones escolares no hay nadie que cuide los cultivos o animales si es el caso. Es importante además, que para estos proyectos productivos, queden claros los procedimientos y responsabilidades: por ejemplo la Secretaría de Desarrollo Económico de la Alcaldía promovió un proyecto de cultivo arándanos con el colegio Jaime Garzón, pero durante las vacaciones no había quien los cuidara, lo que se terminó convirtiendo en un problema administrativo y la responsabilidad de la productividad y cuidado del cultivo recayó sobre el rector.⁷⁹

⁷⁷ Mesa estamental docentes 20 de Abril de 2018

⁷⁸ Entrevista ex – DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

⁷⁹ Mesa estamental rectores 5 de Junio de 2018; reunión colegio Jaime Garzón, 25 de Abril de 2018

3.1.3 Matrícula y Cobertura

Las políticas públicas en educación en Colombia tradicionalmente se enfocaron en ampliar la cobertura de la educación mediante llevar docentes o construir escuelas a lo largo y ancho del país (MEN, 2006). Sin embargo, paradójicamente uno de los problemas que actualmente enfrenta la educación en lo rural es que cada vez hay menos estudiantes. En los dos colegios de la localidad 20 hay una progresiva pero constante tendencia hacia la baja de la matrícula (Tabla 8). Esta disminución implica el cierre de sedes, con el subsecuente impacto negativo para las comunidades en términos de empleo, de actividad comunitaria y de prestación de servicios.

Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Colegio Campestre Jaime Garzón	476	438	375	362	359	343	320	319
Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	695	526	477	509	509	504	438	474
TOTAL Sumapaz	1171	964	852	871	868	847	758	793

Tabla 8. Matrícula Colegios Sumapaz. Fuente: Información DILE, Cobertura Local 2018

Sin embargo, se puede decir que esta baja en estudiantes refleja un fenómeno más general de urbanización del país, y reducción de los habitantes rurales. El Censo Agropecuario encontró que la población rural en Colombia era de un 24% de la población y que la población campesina había disminuido en dos millones de personas en relación a 2005 (MEN, 2017). Igualmente, en Sumapaz el censo de 2005 encontró de 6.179 habitantes distribuidos en 1.611 hogares, lo que representaba un 0.1% de la población de Bogotá, y ya para ese momento se proyectó una disminución en la población menor de 14 años de un 34.3% a un 28,7%, mientras que en la población mayor de 65 años se esperaba un aumento de un 6% a un 8,6%(Panorama Situacional, s,f). La migración a la ciudad por parte de los jóvenes y el envejecimiento de la población hacen que el número de habitantes haya disminuido a la mitad, además, las familias jóvenes buscan lugares con mayor oferta educativa y laboral. Adicionalmente, algunas de las familias que tienen estudiantes en las escuelas son arrendatarios, por lo que migran frecuentemente según las condiciones de las cosechas o del trabajo de los padres y madres.

En su investigación Nuñez, Solís y Soto (2013) analizaron el caso de dos comunidades rurales Chile, en donde se cerraron escuelas con bajos niveles en las pruebas de calidad educativa y la baja matrícula causada por la migración a las ciudades y disminución de las tasas de natalidad. El cierre y concentración de escuelas rurales se justificó en la optimización de los recursos públicos, debido a que la cantidad de recursos necesarios para mantener estas escuelas tienden a ser altos y se llevan gran parte del presupuesto de los municipios pobres. Sin embargo, las investigadoras encontraron que esos cierres tuvieron efectos negativos en la cohesión social: por un lado al ser una decisión tomada por autoridades lejanas, se crea desconfianza y se pierde el nexo institucional entre las comunidades y el Estado. Por otro lado, se acrecienta la fragmentación de comunidades que ya se encontraban debilitadas, con afectaciones psicosociales para los individuos al surgir emociones de precarización, abandono e inmovilidad. Por ejemplo se pierden los lazos comunitarios, el espacio que las madres tenían por fuera del hogar para socializar y el espacio de provisión de otros servicios públicos, especialmente el de salud para los niños. Todo esto deriva en que los padres se vean obligados a enviar a sus hijos a escuelas más urbanas, lo que a su vez fortalece el imaginario de la relación entre campo, pobreza y discriminación.

Este fenómeno de migración además cuestiona a la escuela y al quehacer docente en la zona, como lo plantea la docente Edna Acuña:

“En el territorio que yo trabajo y habito, la gente ya está empezando a vender sus terrenos por qué no se pueden utilizar para nada y no hay ni regalías, digamos yo quisiera que hubiese unas regalías por agua y por servicios [...] Porque si la gente no se puede quedar entonces nosotros ¿qué sentido tenemos en el territorio?, ¿cual es nuestro papel allí como para que nosotros cimentemos la estadía de las poblaciones y se construyan proyectos vitales en el territorio?”⁸⁰

⁸⁰ Intervención Edna Acuña, Conversatorio Educación Rural Para la Paz en un Contexto de Posconflicto en el marco del diplomado, Julio 13 de 2018, Universidad Distrital, Sede Aduanilla da Paiba. IDEP-Fundación Convivencia.

Y el docente Plácido Cifuentes:

“Ciertamente el número de niños en cada vereda, hace la diferencia para que llegue o se vaya un docente, lo que genera un despojo de las familias enteras, que por dar educación a los hijos deben ubicarse en caseríos cercanos o seguir engrosando los lazos de miseria y de desigualdad social de las grandes urbes, en busca del derecho que tiene todo ser humano a ser educado y que el gobierno lo limita cerrando los únicos espacios donde converge la comunidad y por ende los niños, afectando la espacialidad y la relación entre ellos de manera sensible”.

3.1.4 Deserción y Reprobación

En la caracterización hecha por la Universidad Nacional, se encontraron mayores niveles de repitencia en colegios con mayor ruralidad, pero mayor deserción en los colegios más urbanos (IEU, 2018). Así mismo, se encontraron diferentes causales de deserción para los colegios rurales de la capital⁸¹, en ese orden: que el colegio no tenga todos los cursos hasta el grado once; conflictos y violencia en el colegio; dificultades con los horarios; una educación distinta a las necesidades e intereses del estudiante; falta de ayuda con transporte y falta de maestros (SED, 2018 pág. 44). Específicamente para Sumapaz, la tasa de deserción ha aumentado de manera importante en ambos Colegios (en varios puntos por encima del promedio histórico)⁸² y se mantiene que la principal razón de retiro del colegio efectivamente es que algunas sedes no tengan todos los cursos hasta el grado once (IEU, 2018).

Para el Colegio Juan de la Cruz Varela ha habido una tasa de deserción menor a la de Sumapaz y menor a la del distrito según cifras de los últimos 10 años⁸³. En la encuesta de la Universidad Nacional se encontró que las razones de deserción entre los estudiantes encuestados en el Juan de la Cruz Varela eran: que la enseñanza era aburrida, había maltrato de los compañeros, falta de ayuda en alimentación, falta de ayuda en uniformes,

⁸¹ Reportada por alumnos que abandonaron al menos una vez el colegio

⁸² Perfil Colegios. Información DILE, Cobertura Local

⁸³ Que se mantiene en promedio cerca al 1%. Perfil Colegios. Información DILE, Cobertura Local.

falta de ayuda en útiles escolares, dificultades con los horarios del colegio, necesidades e intereses personales distintos a los del colegio, problemas de conflicto y violencia en el colegio, faltó ayuda en transporte, lo/la expulsaron (IEU, 2018) (Tabla 9). Y desde la SED se ha planteado que para la superación de estas problemáticas se debe desarrollar acciones en el fortalecimiento de la oferta, el apoyo económico a la canasta familiar, pertinencia y articulación con otros sectores⁸⁴

Mientras que en el Jaime Garzón la tasa de deserción si tiende a ser más alta que en el resto de la ciudad⁸⁵. Y la Universidad Nacional reportó que los estudiantes se retiraron porque las instalaciones eran desagradables, falta de ayuda en transporte, alimentación y uniformes, dificultades con los horarios de los colegios, maltrato de los compañeros y expulsión (IEU, 2018). Aunque se ha planteado que algunos factores importantes a tener en cuenta para la deserción puede ser la población flotante que migra por las cosechas y la migración a la ciudad debido a la cercanía del Colegio a la zona urbana, otros factores se evidenciaron durante esta investigación y la sesión del Concejo en Nazareth, que se refieren también a la convivencia entre directivos y los docentes y las comunidades.

INSTITUCIÓN CURSO	Colegio Gimnasio Juan de la Cruz Varela	Colegio Campestre Jaime Garzón
QUINTO	5.3%	3.4%
NOVENO Y ONCE	7.5%	9.6%

Tabla 9. Cifras de Deserción a 2016. Fuente: IEU (2018)

INSTITUCIÓN CURSO	Colegio Gimnasio Juan de la Cruz Varela	Colegio Campestre Jaime Garzón
TODOS LOS CURSOS	0.7%	14.1%

Tabla 10. Cifras de Reprobación a 2015. Fuente: Perfil Colegios, SED, Información DILE, Cobertura Local

⁸⁴Perfil Colegios. Información DILE, Cobertura Local

⁸⁵4.7% aproximadamente, casi dos puntos por encima del promedio de Bogotá en los últimos 10 años. Perfil Colegios. Información DILE, Cobertura Local

En relación a la reprobación, la cifra más actualizada es del 2015 y es muy disimil para ambos colegios (Tabla 10). Se debe señalar también que la reprobación en parte se puede deber que existen problemas de salud, discapacidad o de dificultades en el aprendizaje que no son adecuadamente tratados ni diagnosticados por falta de atención especializada en la localidad. Por ejemplo, hay muchos niños no tienen SISBEN ni otro tipo de atención en salud, por lo que no les diagnostican de forma temprana problemas relativamente simples de tratar (p.ej baja visión) o complejos que necesiten de profesionales de apoyo⁸⁶. Estas condiciones afectan directamente su rendimiento académico, pero actualmente, el manejo de estos estudiantes recae sobre los orientadores y los docentes, que no tienen el entrenamiento o los recursos para manejar estas problemáticas. Además, cuando llegan las ayudas, se pone a competir a los colegios ya que no hay claridad si ambos van a recibir el mismo tipo de apoyo y atención por parte de las instituciones⁸⁷. Además, existe falta de apoyo pedagógico para avanzar en metodologías adecuadas para la enseñanza- aprendizaje en la ruralidad, la necesidad de articulación docente y directivos docentes, entre otros temas administrativos.

3.1.5 Género

Tomasevski (2001) también plantea que en términos de acceso se debe hacer especial énfasis en las mujeres para eliminar las barreras causadas por su histórica discriminación. Sin embargo, también ocurre que aunque la matrícula de las mujeres y su permanencia en el sistema escolar pueden ser más altas, sus posibilidades de ascenso social son menores (Stelmach, 2011). Incluso, Corbett también encontró formas de resistencia por parte de estudiantes, especialmente mujeres, quienes a veces deciden no continuar con su educación formal para evitar caer en los papeles tradicionales que sus comunidades les imponen: los hombres pueden percibir que la educación formal no es necesaria para trabajar en actividades rurales, por lo que desertan más frecuentemente, pero se mantienen estructuras patriarcales donde los hombres son quienes controlan el trabajo y la propiedad en comunidades agrícolas; mientras que a las mujeres, así culminen su educación, se les relega a trabajos domésticos y tradicionales (citado en Stelmach, 2011).

⁸⁶ Mesa estamental coordinadores, 25 de Julio de 2018

⁸⁷ Mesa estamental rectores 5 de Julio de 2018

Existe un problema de violencia de género en la localidad, pero muy poco visibilizado. Se sigue aún planteando una división social del trabajo donde las mujeres tienen poder en el ámbito privado dentro de la casa, mientras que el hombre tiene poder en el ámbito público. Esto también implica una muy poca aceptación de otro tipo de masculinidades, el que sea difícil por parte de las comunidades aceptar, por ejemplo, hombres con el pelo largo o la diversidad sexual⁸⁸.

Desde la Secretaría de Educación y la Secretaría de la Mujer de la Alcaldía Local, también se han planteado proyectos y apoyos en el tema de género, no solamente enfocados a los estudiantes sino a los docentes, por ejemplo en temas de (embarazo, violencias de género, orientación sexual, acoso)⁸⁹. Sería entonces importante seguir fortaleciendo y llevando a cabo estos programas, así como fortalecer los comités de mujeres que se han organizado en la localidad, la Asociación de Mujeres por la Paz y el grupo de Teatro Las Frailejonas.

3.2 Calidad

La discusión sobre calidad surge de las críticas que se hacen al enfoque sobre la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción), pero que dejaba de lado el desarrollo social y las necesidades de muchos sectores de la sociedad (MEN, 2006). Es así que, además de los esfuerzos en lograr la universalización y obligatoriedad de la educación, se plantea que la educación debe también proporcionar unos estándares mínimos para el desarrollo de habilidades y valores, incluyendo de manera importante ciertos requisitos para la enseñanza y los maestros (MEN, 2006; Tomasevski, 2001).

El Plan Sectorial plantea que para lograr una educación de calidad se deben fortalecer los currículos, la gestión pedagógica y el desarrollo de competencias básicas (Alcaldía de Bogotá, 2016, pág 80). El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación ha planteado que a nivel individual la educación tiene la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad; de formar para el trabajo y formar para la

⁸⁸ Entrevista profesor Oscar Betancourt, 4 de Octubre, 2018; Entrevista Myriam Prada, 19 de Octubre 2018.

⁸⁹ Mesa estamental coordinadores, 25 de Julio de 2018

ciencia y la tecnología; mientras que a nivel social sus funciones son de contribuir al desarrollo humano, social, la integración y el crecimiento económico (PNUD, 1998).

“Avanzar hacia una definición de calidad de la educación del territorio de Sumapaz es tarea compleja. Podría afirmarse que una educación, o un sistema educativo, es de calidad si cuenta con buenos niveles de cobertura y en el que está garantizada una infraestructura adecuada y la dotación de los insumos básicos para los procesos educativos. Estos aspectos: cobertura, infraestructura y dotación son centrales en cualquier institución o en cualquier sistema educativo, pero no son los únicos. La calidad educativa se puede mirar desde el punto de vista pedagógico, pensando en los procesos que la institución desarrolla para construir el conocimiento, las formas de convivencia y la participación con sus estudiantes; además también observando aquellos mecanismos que permiten vincular la institución con la comunidad y con el entorno” (Cifuentes, 2018).

En ese sentido, hay varios factores que afecta el desarrollo de las competencias y las evaluaciones de calidad. Yettick et al (2014) concluye que cuando se lanzan nuevas normativas de educación, las escuelas rurales encuentran desventajas administrativas que les hace más difícil cumplir con esa normativa en relación a las escuelas urbanas. Por tanto, los autores recomiendan que tanto para las políticas como en su implementación se tome en cuenta los problemas en tecnología, infraestructura y formación y actualización docente, que son especialmente complejos en lo rural.

Por el contrario, la investigación de Barley y Beesley (2007) encontró que los estudiantes de escuelas en distritos pobres podían tener buen desempeño escolar si había factores asociados como: altas expectativas de los directivos y docentes sobre los estudiantes, énfasis en el aprendizaje y uso de la información, personalización de la enseñanza, retención y desarrollo profesional de los docentes, y alineación del currículo con la evaluación. Esto además de ser escuelas que mantenían lazos de mutuo apoyo con la comunidad.

Proyectos como Escuela Nueva demostraron que la educación rural puede ofrecer una buena calidad a sus estudiantes: en las mediciones hechas en 1998 y 1999, los estudiantes

primaria, obtuvieron mejores resultados que estudiantes en otros países, y en las pruebas SABER en el 2002 también se desempeñaron mejor que estudiantes de escuelas urbanas (Perfetti, s.f). Más recientemente la I.E.M. José Antonio Galán, siendo rural, logró posicionarse en categoría A y como una de las mejores de Pasto, con la iniciativa “Caminando juntos hacia el buen vivir, calidad educativa sin reprobación y sin deserción”⁹⁰.

Sin embargo, en general se encuentra que los resultados de las pruebas Saber (2012 a 2016) existe un mejor desempeño en las zonas urbanas, que va disminuyendo en las ciudades intermedias, en zonas rurales, en zonas rurales dispersas y en áreas de conflicto (MEN, 2017, pág. 33). , este tema se ampliará más adelante en la sección quinta.

En esa misma línea, la localidad 20 también presenta bajos resultados en ambos colegios (Tablas 11 y 12):

	Lectura Crítica	Matemáticas	Ciencias Naturales	Sociales y Ciudadanas
Avanzado	0%	0%	0%	0%
Satisfactorio	23%	8%	0%	8%
Mínimo	77%	62%	77%	77%
Insuficiente	0%	31%	23%	15%

Tabla 11. Resultados Pruebas Saber 2017, Colegio Jaime Garzón. Fuente: ICFES

	Lectura Crítica	Matemáticas	Ciencias Naturales	Sociales y Ciudadanas
Avanzado	0%	0%	0%	0%
Satisfactorio	0%	0%	0%	0%
Mínimo	100%	59%	32%	36%
Insuficiente	0%	41%	68%	64%

Tabla 12. Resultados Pruebas Saber 2017, Colegio Juan de la Cruz Varela. Fuente: ICFES

⁹⁰ Experiencia presentada en el Foro Educativo Nacional, 2018

Aunque si se han hecho acciones en los planes de mejoramiento institucional, persisten factores que afectan el desempeño de los estudiantes.

A continuación se presentan las problemáticas que durante el trabajo colaborativo se encontró que afectan la calidad de la educación en la localidad 20: la cuestión docente (en calidad de vida, formación, experiencia y liderazgo pedagógico); el currículo; la pertinencia; y la oferta y articulación multisectorial.

3.2.1 La cuestión docente

La problemática de retención de docentes en las escuelas rurales es común a nivel internacional y se da por factores como el aislamiento geográfico, el clima y las grandes distancias que los separan de centros poblados, de sus familias y de tiendas de abastecimiento (Barley y Beesley, 2007; Collins, 1999; Stelmach, 2011). Mientras que aquellos docentes que se quedan, lo hacen porque tienen una conexión personal con el campo y la vida rural les produce satisfacción personal (Collins, 1999). En Sumapaz se encontró que el tema de la cuestión docente fue priorizado en las mesas estamentales y que afecta la calidad de la educación de manera importante.

3.2.1.1 Calidad de vida docente

Como ya se mencionó, debido a las grandes distancias, la mayoría de los docentes deben transportarse entre tres y cuatro horas para llegar al colegio, por lo que viven entre semana en los Colegios, mientras que viajan los fines de semana a su lugar de residencia que es en otros municipios (Fusagasugá, Cabrera, Pasca) o en la zona urbana de Bogotá. Se trata entonces de “maestros híbridos”⁹¹, que a diferencia de los maestros en zonas rurales más alejadas, migran semanalmente entre zonas urbanas y zonas rurales. Aunque algunos docentes deciden mudarse con su núcleo familiar a vivir en Sumapaz, un tema recurrente entre los docentes es el de las renunciaciones personales, ya que pasan mucho tiempo lejos de sus familias y seres queridos⁹².

⁹¹ Intervención Marco Fidel Vargas, Conversatorio 13 de Julio de 2018

⁹² Conversatorio docentes Colegio Jaime Garzón, septiembre 18 de 2018; Entrevista Edna, Acuña 2 de Agosto de 2018

Aunque las instituciones educativas tienen alojamiento, las condiciones no necesariamente son las mejores: instalaciones de vivienda poco adecuadas con habitaciones muy pequeñas o que deben ser compartidas con varios maestros, baños y cocinas comunales, poca privacidad y ningún lugar de esparcimiento. Esto además de graves problemas de mantenimiento, por ejemplo los techos tienen goteras (Figura 11), ventanas rotas, etc.

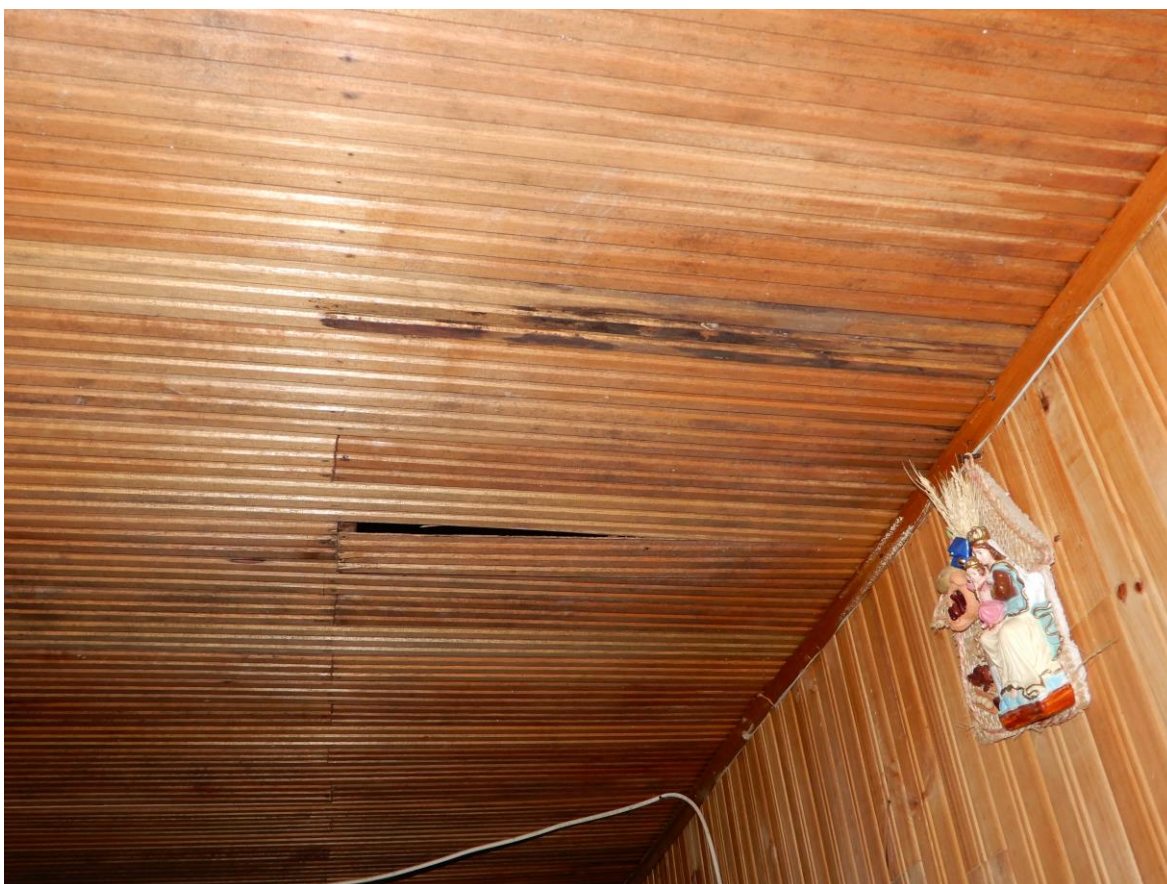


Figura 11. Gotera en las habitaciones de los docentes

Las camas son precarias, sin colchones adecuados, a veces sólo reemplazados por colchonetas de educación física. En las sedes unitarias los docentes están totalmente solos, no se pueden movilizar fácilmente para ningún lado y tampoco tienen como alojar a los orientadores, directivos, o cualquier otro funcionario que los visite⁹³.

⁹³ Todos estos problemas son evidentes al visitar a los hospedajes de los docentes.

Los restaurantes escolares no prestan servicio de comedor a los docentes, y la comida que no se utiliza se recoge como sobrantes que por protocolo son desechados, en vez de ser compartidos con los docentes o las comunidades, lo que produce enorme incomodidad y sentimientos de humillación. Especialmente debido a que, como ya se explicó, anteriormente las comunidades eran las que anteriormente traían suministros y los alimentos para la escuela. A diferencia de la ciudad, en las zonas rurales hay muy pocos restaurantes cerca a los colegios y en los sitios de habitación los docentes no tienen ni cocinas adecuadas (están dentro de las habitaciones o deben ser compartidas por más de 10 personas) ni menaje suficiente. Los docentes tampoco tienen el tiempo de ir a cocinar, ya que inclusive a la hora del almuerzo deben estar al cuidado de los estudiantes⁹⁴.

Durante este Estudio, se encontró que la Secretaría no hace una inducción adecuada a los nuevos docentes, ya que no se les informa adecuadamente sobre las condiciones reales de transporte, trabajo y vivienda. Muchas docentes sólo se enteraron de estas condiciones una vez ya están contratados o cuando llegaron al colegio, después de cuatro horas de viaje. Aunque existe un incentivo del 15%, es decir, un salario mínimo al año, y la dirección de talento humano provee transporte para el traslado desde y hacia a la Bogotá urbana los viernes y domingos, las condiciones de vida genera renuncias frecuentes y estancias cortas de los maestros (a veces de solo de semanas o meses), que cuando llegan no logran adaptarse ni al clima ni a las condiciones de trabajo.

La rotación en los colegios de Sumapaz es de un 20% de la planta docentes por año⁹⁵, lo que es un tema prioritario en la institución, pues impide dar continuidad al proceso pedagógico⁹⁶. Además, existen demoras de entre dos y seis meses por parte de la Secretaría de Educación para nombrar docentes en sus cargos y los procedimientos tampoco permiten que las personas de la comunidad, así estén calificadas, puedan llegar a ocupar estos cargos. Generalmente el nombramiento de los docentes, se realiza previa inscripción al

⁹⁴ Esta temas fueron discutidos a manera personal con los docentes; y hubo un rechazo de los docentes frente la encuesta de clima laboral por parte de Compensar que no tocaba estos temas. Esta encuesta se intentó aplicar después del Conversatorio del 13 de Julio.

⁹⁵Dato dado por la DILE

⁹⁶Presentación Rafael Cortés, Encuentro 30 de Abril de 2018

banco de la excelencia sistema administrado directamente por el Ministerio de Educación Nacional, el proceso desde la inscripción puede durar entre veinte días hasta dos meses hasta el nombramiento. Mientras tanto, los estudiantes quedan sin maestro. Los rectores y la DILE, han solicitado la revisión de estos procedimientos para que este proceso se descentralice, se haga una convocatoria de docentes para lo rural, y que incluso se dé prioridad al nombramiento de docentes egresados de la localidad y que se quieran quedar trabajando allí. Obviamente, siempre y cuando tenga el perfil y entregue las credenciales solicitadas para el correspondiente cargo⁹⁷.

“Las diferentes normas para acceder a la carrera docente hace que muchos docentes que han sido estudiantes líderes de las veredas y territorios habitados por muchos años, no puedan desarrollar su trabajo como docentes, al no pasar los filtros de selección y aceptación, de acuerdo a las políticas nacionales de vinculación laboral docente, despojándolos de sus sueños, metas y anhelos para seguir el camino profesional, de ayuda y territorialización, desplazándolos hacia nuevos lugares de desarrollo, dejando a sus familias, a su tierra, a su espacio natural, íntimo y publico donde cualquier refugio puede ser un encerramiento propio de su vida en lugares despoblados, con nuevas culturas, costumbres”. (Cifuentes, 2018)

Aún así, debe también tenerse en cuenta que hay muchos docentes que si escogieron estar en el territorio y que encuentran que pueden desarrollar sus proyectos pedagógicos y de vida en Sumapaz. Entre los maestros encuestados en Sumapaz por la Universidad Nacional el 100% prefería estar en un colegio rural que en uno urbano (SED, 2018, pág 47). Pero para quienes si se han quedado en el territorio existe una gran incertidumbre e inestabilidad laboral ya que la planta docente es en su mayoría es provisional, incluso hay docentes que lo han sido por más de 12 años. Esto implica que una vez se nombra el docente de planta, los provisionales deben salir inmediatamente, lo que puede ocurrir en cualquier momento del año sin contemplar un adecuado cierre del año escolar, y que además los de planta pueden renunciar al poco tiempo por las condiciones de vida mencionada anteriormente. Además los provisionales no tienen derecho al 15% de incentivo, esto así estén en una zona de difícil acceso y cumplen todos los requisitos que exige el decreto que lo

⁹⁷ Entrevista ex – DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

reglamenta; y tampoco tienen la posibilidad de acceder anualmente a otros incentivos, como por ejemplo el del desarrollo de proyecto educativo rural (Niño, 2018).

La SED ha hecho encuestas de clima escolar y han salido muy buenos resultados: que las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa son buenas. En el sentido que no se afecta el clima laboral y el escolar. Entre los miembros de la comunidad educativa la relación alumno-alumna, alumno-maestro, maestro-maestra, maestra-directivo, maestro-padre de familia. Sin embargo, en otras versiones se ha planteado que el clima escolar no es el mejor y hay muchos roces entre docentes y directivos docentes. Efectivamente los factores arriba mencionados pueden causar problemas laborales o de convivencia entre colegas.

El bienestar docente entonces es un tema crucial, ya que las condiciones que le marcan su ser psicológico inevitablemente reflejan su ser en el aula. Las renuncias personales de los docentes son muy grandes y por eso es crucial que existan estímulos como acompañamiento constante. Inclusive, se mencionó durante este estudio que hay algunos docentes que pareciera que dictan la clase con la maleta puesta, queriendo irse lo más pronto posible, lo que por supuesto eso le da un mensaje negativo al estudiante. Por tanto la selección y acompañamiento, así como en la formación, es absolutamente indispensable que se creen políticas diferenciales y sensible para con lo rural.

3.2.1.2 Formación, experiencia y liderazgo pedagógico

En la caracterización de la Universidad Nacional, se encontró que solo el 42.4% de los docentes encuestados reportaron título de posgrado (IEU, 2018). Ciertamente, la capacitación de los docentes en lo rural también se dificulta por los problemas de movilidad en algunas ocasiones por la condición de provisionalidad. Las ofertas de posgrado presenciales no tienen horarios que los docentes de zona rural puedan cumplir y los cursos virtuales también deben enfrentar los problemas de frecuentes cortes en electricidad e internet.

Adicionalmente, existen dificultades para que los docentes se reúnan y trabajen conjuntamente ya que la dispersión y la falta de transporte no favorece el encuentro con compañeros de otras disciplinas. En últimas cada reunión puede implicar desescolarizar a

los estudiantes, especialmente en las instituciones educativas unitarias en donde solo hay un docente. Aún así para este estudio se pudieron identificar los proyectos pedagógicos liderados por los maestros de Sumapaz que se presentan en la siguiente sección.

Se encontró también que mientras el Colegio Jaime Garzón la mayoría de docentes tienen experiencia en lo urbano, en el Juan de la Cruz, la mitad de los docentes si tienen experiencia en lo rural (IEU, 2018). Es importante entonces estimular y facilitar la formación especializada en educación rural, así como hacer alianzas con instituciones han desarrollado iniciativas en este sentido, como el doctorado en Educación Rural de la Universidad de la Salle, el Programa de la Educación Rural en la Universidad Pedagógica o los Congresos de Educación Rural realizados por un grupo de organizaciones sociales, entidades públicas y ONGs lideradas por Coreducar⁹⁸.

Específicamente desde la experiencia del diplomado **La Escritura en Clave de Paz** ofrecido por la Fundación Convivencia, el reto fue el de establecer un tipo de formación que fuera atractiva para los docentes y que respondiera a las particularidades de su quehacer cotidiano. A partir de allí se hicieron reflexiones en relación a los obstáculos y preguntas que surgieron durante la implementación: i) en cuanto a la sensibilidad que advierte el paso de lo oral a lo escrito en relación a renovar lo cotidiano y rutinario para renovar el entusiasmo de lo que atraviesa la escuela, la comunidad y la práctica con los estudiantes; ii) en la experiencia docente como fuente de inspiración a través de la potenciación de la imaginación y la generación de propuestas mediante la creación literaria, la construcción del conocimiento y el diseño de posibilidades pedagógicas y didácticas; iii) en términos de la memoria histórica y pedagógica para la reelaboración de su percepción del tiempo y de sus experiencias como docentes y ciudadanos que produce un examen de lo vivido y lo acontecido; iv) en la paz que se reconfigura como perspectiva y sentido de acción pedagógica; v) en el territorio, el contexto y lo situado que se circunscribe al páramo y cuyo sentido se construye en el día a día; y vi) en las lecturas

⁹⁸<http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/> El Primer Congreso Octubre de 2004 en Manizales; el segundo en 2007 en Villavicencio; y el tercero en Medellín en 2010. Las organizaciones convocantes son: Coreducar, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, Educapaz, Universidad Pedagógica Nacional, Conferencia Episcopal de Colombia, Cinep, Universidad Javeriana, Universidad Católica de Oriente, Compartir, Coredi y Fundación Aurelio Llano Posada

múltiples de la coyuntura actual del país desde la polifonía de los docentes y de la formación ofrecida.⁹⁹

3.2.2 Currículo

El currículo de las instituciones educativas del Sumapaz es ampliamente enriquecido con los aportes didácticos y pedagógicos liderados por los propios maestros de la localidad. Con el fin de precisar el significado de esos aportes, hace falta reconocer algunas de las experiencias y, más concretamente, sus contribuciones en la edificación del currículo. En ese sentido, y manifestando que durante este proceso sólo se recogieron algunas de las experiencias que existen actualmente en Sumapaz¹⁰⁰, se presentan algunos lineamientos generales y los aportes específicos de los proyectos pedagógicos.

3.2.2.1 Campos De Pensamiento (Rafael Cortés)

Es una propuesta pedagógica¹⁰¹ que se alimenta de los campos de conocimiento delimitados por la Secretaría de Educación en el año 2007 en los colegios para la excelencia y los planteamientos de Edgar Morin en torno al pensamiento complejo. En primer lugar, se identifica lo disciplinario como un fundamento de las ciencias reproducido en la escuela. La misma que limita los contenidos impartidos, a su vez que delimita las áreas de conocimiento. La malla curricular integrada se produce con colaboración de la SED, de allí deriva el plan de área, los proyectos integradores, la unidad didáctica y la evaluación formativa. Esta última tiene la particularidad que se produce una evaluación paralela en la que se reproduce el esquema de evaluación tradicional.

⁹⁹ Informe producto No 3. Fundación Convivencia, contrato No. 065 del 2018, pág 4-5

¹⁰⁰Experiencias presentadas en el encuentro del 30 de Abril de 2018 organizado por la Fundación Convivencia y el IDEP, Los Vientos de Sumapaz: Susurros Pedagógicos para la Ciudad.

¹⁰¹Propuesta que se enmarca en el trabajo de grado para optar al título de magister, presentada por Rafael Cortés, que se desempeñó como coordinador académico y actual rector del Colegio Juan de la Cruz Varela.

3.2.2.2 Simonu: Simulador de las Naciones Unidas (Mary Lizandra Quintero)

Es una apuesta¹⁰² de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para formar la cultura política de la ciudadanía a través de los niños, niñas y jóvenes –de una o varias instituciones- quienes conforman delegaciones de países y se dan cita para posicionar las agendas y los intereses de cada país representado. En el 2013 la SED y la ONU introdujeron este modelo en las instituciones educativas del Distrito. El año 2014 fue el turno para el Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela que implementó este formato para consolidar competencias ciudadanas entre sus estudiantes. Asimismo, los protocolos y diseños para estos debates han requerido de un esfuerzo de los estudiantes para fortalecer sus habilidades en lectura y escritura, a su vez que se ha afianzado la formación en investigación. En general, se ha emprendido una estrategia de robustecimiento de la cultura general de los estudiantes con un especial énfasis en la toma de posturas y defensa de estas a través de la argumentación, y sus respectivas técnicas. Los días 12, 13 y 14 de septiembre del 2018 tuvo lugar la realización de Simonu Rural que llevó a cerca de 200 estudiantes del Distrito a acampar en el Colegio Juan de la Cruz Varela.

3.2.2.3 Mi Granjita Del Saber (Leidy Garzón)

Este proyecto¹⁰³ permite articular los campos de pensamiento a través de un proyecto que gira en torno al área transversal de agropecuarias, por lo tanto desarrolla capacidades de los niños en todos los ámbitos. Por ejemplo, en el campo lógico matemático se llevan registros de producción y gráficas para verificar la modificación de la misma, de igual manera, en el campo de comunicación, se lleva un registro a través de un diario de campo, allí se registran los avances de la producción de la granjita y los cambios de cada elemento en ella.

Adicionalmente, los productos producidos en la granjita son comercializados y las ganancias son usadas para el beneficio de los niños y niñas. Para el control de estos recursos los estudiantes se organizaron en una asociación, tienen presidente, contador y

¹⁰²Sede Erasmo Valencia del Colegio Juan de la Cruz Varela en el encuentro del 30 de Abril.

¹⁰³ Sede San Juan Colegio Juan de la Cruz Varela

todos los cargos necesarios, ellos son los encargados de llevar cuentas y organizan el trabajo, esta actividad desarrolla en ellos las habilidades propias del pensamiento social y participación política.

3.2.2.4 Producción Animal y Transformación De Alimento, Como Fuente De Conocimiento (Belisario Baquero y John Jairo Gutiérrez)

La experiencia¹⁰⁴ se basa en la premisa de la generación de conocimiento a partir de la realización de procesos productivos, el proyecto se desarrolla desde el área de agropecuarias y tiene cuatro ejes: agrícola, pecuario, agroindustrial y ambiental. Las catorce sedes del colegio tienen diferentes condiciones ambientales, por lo tanto, es necesario adecuar la producción a los factores de cada una de las sedes. En la sede La Unión el trabajo está centrado en la producción y transformación de lácteos y cárnicos, mientras, que en las sedes Erasmo Valencia y Tunal Alto, los productos se hacen a partir de plantas medicinales. La importancia que los docentes resaltan de este proceso formativo es que, al educar en torno a la producción y transformación del alimento, se acerca a los estudiantes a un aprendizaje significativo y reflexivo de lo que implica el alimento en todos los sentidos: “La paz empieza cuando las personas tienen alimento”.

3.2.2.5 Construyendo una cultura de paz desde la escuela (Myriam Lucila Prada)

Esta experiencia hace parte de un eje transversal en la institución y es resultado del proceso desarrollado por secretaría de educación a través del Proyecto de Educación en Ciudadanía y Convivencia PECC. El trabajo con los estudiantes se desarrolla a través de la RAP (reflexión – acción – participación), el diálogo de saberes y la reconstrucción de saberes. Esto basado en cuatro principios: la construcción de relaciones de poder horizontales, partir de las necesidades y potencialidades de la comunidad educativa, reconocer la complejidad de la realidad de la escuela y trascender la escuela como espacio de aprendizaje.

La intención principal de esta iniciativa es realizar un proceso formativo con los estudiantes, en donde ellos aprendan que son sujetos y a la vez son garantes de derechos.

¹⁰⁴ Colegio Juan de la Cruz Varela

Esto intentando potenciar las capacidades ciudadanas de los estudiantes (identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los y las demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad y manejo emocional, y participación). Adicionalmente, se da prelación a los aprendizajes contextuales, por lo tanto se parte de la realidad como principal fuente de conocimiento: “los estudiantes conocen su contexto y a partir de allí generan sus aprendizajes”.

3.2.2.6 Oralidad, Lectura Y Escritura (OLE) (John Albert Roa)

OLE¹⁰⁵ ha identificado dos obstáculos principales para formar el consumo de libros como práctica cultural entre el estudiantado del Sumapaz. El primero de ellos viene siendo la problemática formateada del desinterés, apatía o abulia frente a la lectura; en este caso, no se identifican los orígenes sociales y culturales de esta problemática. En segundo lugar, está el acceso a libros que se presenta en tanto obstáculo físico y material para cultivar la lectura como hábito, y presentarlo como un bien de consumo cultural. Esta última es mucho más evidente en términos de la estructuración económica del territorio del Sumapaz, allí, con franqueza, se puede presentar exiguamente los escasos ingresos percibidos por los trabajadores y sus familias en donde los libros son francamente un lujo. Este panorama resonó en la sensibilidad de estos maestros quienes dinamizando su quehacer intelectual decidieron producir literatura y buscar textos para los niños, las niñas y jóvenes en los que la producción textual (plegables) prioriza la edad del estudiante para que sea pertinente para la edad escolar y el estado en el proceso de desarrollo del niño o niña.

3.2.2.7 Manejo de los residuos orgánicos e inorgánicos (Gilberto Dimaté Torres)

Este proyecto nace en 2012 debido a la necesidad de enseñar la separación de los residuos y se orientó a cambiar la mentalidad en la comunidad educativa en cuanto a cómo seleccionar y desechar lo que se bota en las casas diariamente.

¹⁰⁵Colegio Juan de La Cruz Varela

Para llevar a cabo todo el proceso de manejo de residuos y compostaje se trabaja el material vegetal con los microorganismos y se composta, hasta lograr que a los 60 días que salga el producto final que se utiliza para fertilizar la huerta del Colegio

Este proyecto además incluye a toda la comunidad. Los niños han aprendido a consumir alimentos saludables y a los padres a ser responsables al sembrar y consumir alimentos sanos.

3.2.2.8 Memoria Histórica - Museo - Leer y Comprender mi territorio(Lilia Aurora Romero)

En el año 2015 surge la idea “reconocer la historia del territorio Sumapaceño a través de la creación de un Museo que fortaleciera la identidad cultural”. El proyecto ha desarrollado las siguientes actividades: i) recolección de piezas antiguas de las familias de la comunidad, que permitieran reconstruir las costumbres del territorio y documentarlas mediante relatos, fichas y crónicas; ii) salidas pedagógicas para conocer lugares, en donde se toman de videos y muestras fotográficas del territorio; iii) recolección de historias, mitos, leyendas, agüeros, glosario, gastronomía, etc de la zona.

En el proceso se han abordado diversas temáticas como fauna, flora (plantas nativas del Sumapaz como el frailejón y plantas medicinales) e hidrología (lagunas- ríos- aljibes). Además se han recolectado y reconstruido la historia de diversos objetos e instrumentos (la escopeta, horno, escoba, planchas, lámparas, candelabros, la casa de Juan de la Cruz Varela, casas campesinas, peinilla, azadón, arado). También se han rescatado los juegos tradicionales (tejo, fútbol, cartas) y actividades culturales (cabalgatas, día campesino, ferias veredales), así como dichos, agüeros, poemas, leyendas y cuentos. Adicionalmente se logró reconstruir la historia de la ruana y se ha reivindicado el papel de la mujer sumapaceña.

Este trabajo les ha permitido a los estudiantes conocer y desarrollar un proyecto de investigación; así como la conservación y protección del patrimonio cultural, histórico y artístico desde el ámbito escolar. Además se ha fomentado el uso de las TIC, y se ha propiciado la conversación con las familias para conocer sus historias y saberes; comprensión del territorio.

3.2.2.9 Teatro Para La Paz(Giovanni Quiceno)

Es una iniciativa¹⁰⁶ que nace del proyecto de maestría, en el que se busca trabajar la cultura de la paz por medio del teatro. Es una apuesta centrada en las humanidades y las artes para la construcción de ambientes y caracteres para la convivencia. En ese sentido, se impacta en el mejoramiento de la convivencia escolar con la dramaturgia y las artes escénicas al considerar que el teatro es un multiverso alrededor del cual se pueden desarrollar muchas actividades. Entre otras cosas, se destaca por reunir varios lenguajes, gusta a los niños por su relación al juego y su relación con el mundo tanto de la imaginación como de la realidad. De modo que buena parte de las acciones inciden en el desarrollo del lenguaje. Dentro de las actividades desarrolladas se cuentan: talleres de creación teatral, improvisaciones y ensayos.

3.2.2.10 Sumapazlogía (Alfredo Díaz, Víctor Parra y Rafael Cortés)

Un Valerista y un Garzonista, formado por la escuela en Sumapaz DC, es un baluarte de la niñez, juventud y madurez del tercer milenio, dispuesto a recorrer el camino de la sabiduría en su cuna paramuna con humildes sentimientos de cristal.
(Alfredo Díaz, s.f)

La cátedra de Sumapazlogía¹⁰⁷ es una estrategia pedagógica para que los docentes de la localidad articulen en los planes de estudio desde la resignificación del territorio a partir de su experiencia de vida en el páramo. Esta cátedra retoma aspectos de la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Investigación Acción Educativa (IAE) para identificar las causas que están ocasionando la pérdida de identidad rural campesina y el bajo desempeño de los estudiantes. Además, busca “rescatar un modelo de educación basado en el buen vivir que permita valorar la identidad rural campesina de las comunidades en las cuales se desarrolla el proceso educativo por parte del colegio” a través de tres ámbitos de aprendizaje: el biofísico, el etnográfico y el pedagógico (Cortés, 2018).

¹⁰⁶Que se desempeñó como docente en el Colegio Campestre Jaime Garzón y actualmente es coordinador del Colegio Juan de la Cruz Varela

¹⁰⁷Colegio Juan de la Cruz Varela y Jaime Garzón respectivamente

Específicamente la cátedra tiene tres objetivos facilitar el proceso de investigación desde el aula sobre el conocimiento local y regional, con respecto al territorio y su cultura; pedagogizar el conocimiento histórico, geográfico y de usos y costumbres; y llevar a las aulas el conocimiento popular “empírico”, que se encuentra en el cada poblador investigador social, en el seno de sus organizaciones históricas y en los registros y publicaciones (Díaz, 2018).

3.2.2.11 Observatorio Del Agua, Vida Y Cultura Para La Construcción De Paz Territorial (Edna Acuña y Luz Dary Moreno)

Esta experiencia¹⁰⁸ busca la legitimación de los saberes populares y campesinos del territorio del Sumapaz y el reconocimiento del territorio sensorial y racionalmente, mediante salidas pedagógicas, encuentros comunitarios inter-generacionales y ferias de revitalización cultural. La premisa de este proyecto puede definirse con las siguientes palabras: “*Nadie defiende lo que no conoce*”, este postulado inicial presenta la necesidad de formar con enfoque territorial, es decir, re-conocer que el páramo, con sus especificidades bióticas, hace parte de la experiencia vital de la sociedad sumapaceña.

De esta misma manera, se puede advertir que la escuela es el espacio en el que converge el conocimiento construido en el aula y los saberes populares que residen en la comunidad; como tal, es un espacio de diálogo, de formación permanente y de realización comunicativa. Adicionalmente, es un lugar de formación política en el que se consigue formular y posicionar una agenda social y política del territorio que se defiende en las esferas decisorias, se reconoce el desconocimiento que tiene la institucionalidad de la ruralidad y su escasa focalización territorial. En síntesis se trata de desarrollar un Centro de Pensamiento para dar salidas productivas a las condiciones agroecológicas del territorio al preguntarse ¿Cómo integran las competencias formativas aprehendidas en la escuela a la economía familiar campesina? o ¿Cómo convivir con el páramo y el agua?, que son respondidas con acciones específicas que alimentan la experiencia formativa

¹⁰⁸ Sede Adelina Gutiérrez, vereda Betania del Colegio Campestre Jaime Garzón.

3.2.2.12 Guías Para La Enseñanza De Lengua Extranjera (Inglés) En Pre-Escolar Y Primaria (Irina Sandoval y Clara Inés Romero)

Las docentes¹⁰⁹ han desarrollado cinco guías para la enseñanza de inglés en pre-escolar y primaria como una iniciativa para superar las limitaciones sobre la enseñanza de una segunda lengua en de la educación pública del Distrito. El material es diseñado y dirigido para facilitar la labor de licenciados en diferentes asignaturas (lengua española, principalmente) quienes asumen la responsabilidad de dictar cátedras en lengua extranjera sin ser especialistas en ese campo.

Asimismo, se puede señalar que este material se ha producido respondiendo a un diagnóstico realizado cuatro años atrás en el que se evidencia la deficiencia y el escaso conocimiento de dicha lengua en el estudiantado. Esto a su vez, se vio alimentado por la resistencia por parte de los padres de familia en considerar el inglés como un tema prioritario para la formación de sus hijos e hijas. En ese sentido, las guías están producidas con contenidos por debajo de los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), como lineamientos centrales para calidad de la Política Pública Educativa de nuestro país.

Este proyecto debe leerse como un esfuerzo adicional por restituir las competencias básicas en lengua extranjera en relación a aquellas deficiencias estructurales asociadas a las condiciones sociales y a la realidad cultural vivida en el territorio del Sumapaz. Aún así, el sentido de permanente auto-evaluación del proceso pedagógico considera indispensable permanecer actualizando con absoluta disciplina y devoción el material; trazando, así, un horizonte de saber en función del avance progresivo que se da en el dominio de la lengua extranjera.

3.2.2.13 Periódico escolar (Nydia Vivas)

El periódico “Comunicador Garzonista” se desarrolla anclado al gran proyecto institucional “liderarte” y su objetivo principal es mejorar la lectura, la escritura, el

¹⁰⁹ Sede Auras del Colegio Campestre Jaime Garzón

pensamiento crítico y el conocimiento del contexto y la identidad mediante una apuesta para que los estudiantes indaguen y escriban. La primera edición del periódico empezó por responder preguntas sobre la identidad del colegio en torno a la pregunta ¿por qué el colegio se llama Jaime Garzón?, allí encontraron que no es una información que manejen todas las personas de la comunidad educativa, de hecho, existe un gran desconocimiento sobre el personaje y lo que representa para Sumapaz.

El periódico ha desarrollado la capacidad argumentativa de los estudiantes, y ha logrado que defiendan el páramo con argumentos. Los ejercicios de reportaje también han fortalecido lazos con las familias y demás integrantes de la comunidad educativa, ya que las entrevistas base para la construcción de los artículos se realizan con ellos. Una apuesta de este proyecto busca traer el páramo a la parte urbana de la ciudad: “Siempre vamos de lo urbano al páramo, ¿cuándo llevaremos el páramo a lo urbano?”

Sin embargo, mantener un proceso como el periódico tiene dificultades, sobretodo en términos económicos, puesto que los recursos para impresión o fotografías es muy reducido o casi nulo.

3.2.2.14 Eco – alfabetización (Nancy Bonilla)

La docente llegó este año a la localidad con el objetivo de desarrollar su propuesta de Eco-alfabetización que se basa en la premisa “la sociedad es analfabeta ecológica”, ya que a pesar de llevar cuarenta años hablando de crisis ambiental, está en vez de disminuir, tiende a aumentar. La naturaleza nos enseña que los ecosistemas son ciclos, sin embargo, nosotros los humanos nos empeñamos en entenderlo de manera lineal y por eso cada vez la destrucción va en aumento.

El accionar del maestro tiene un trasfondo político y la reflexión pedagógica tiene que estar mediada por eso, por lo tanto, el proyecto en sus detalles más específicos se debe construir con los estudiantes, al igual que el conocimiento.

3.2.3 Pertinencia

El Ministerio de Educación Nacional ha planteado que “la política de pertinencia se ha concebido para que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad del país” (MEN, 2008 pág. 8). Esto a su vez hace un llamado a una educación enfocada a la formación en competencias que permita que los estudiantes puedan competir e insertarse en los mercados laborales. Sin embargo es justamente en este aspecto de la pertinencia que se muestran las tensiones entre los saberes occidentalizados y tradicionales, que a su vez se relacionan con tensiones y discriminaciones étnicas y raciales (Stelmach, 2011). En últimas, en la escuela se deben tramitar tensiones que surgen entre el enfoque estandarizante de las políticas públicas y las dinámicas de lo local (Tieken, 2014)

Por su lado, Ángel Ramírez (2017, pág. 18) plantea que la noción de pertinencia tiene dos connotaciones: por un lado que los procesos pedagógicos deben tener en cuenta la diversidad cultural de los estudiantes de tal forma que todos se sientan reconocidos e incluidos; y por el otro, que el entorno de formación pueda ser pensado por los estudiantes como potenciales escenarios de sus proyectos de vida y referentes de sentido de su proceso de formación.

3.2.3.1 Motivación y Orientación profesional

Éste tema fue otro de los temas priorizados por los participantes de las mesas estamentales, lo que muestra ser una de las grandes preocupaciones para la comunidad educativa. Aunque el estudio de la Universidad Nacional encontró que el 87% de los estudiantes de Sumapaz se sienten motivados en el Colegio (IEU, 2018), las expectativas para continuar con su trayectoria educativas son bajas, ya que muchos estudiantes no cuentan con los recursos y no hay muchas alternativas de educación superior¹¹⁰.

Sin embargo, intentando solventar este problema, la SED y la Universidad Nacional establecieron el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), que

¹¹⁰ Entrevista Edna Acuña, 2 de Agosto de 2018

funciona como satélite de la Universidad Nacional en varias zonas rurales para ofrecer educación superior a población no urbana. En la sede de Nazareth se ofrecen carreras en las facultades de Ciencias Agrarias, Veterinaria, Zootecnia, Ingeniería y Enfermería, y para el 2018 la oferta se ha ampliado aún más. Paradójicamente, hay una baja inscripción de los estudiantes de la localidad 20 al PEAMA, esto porque las carreras ofrecidas no son del interés de los estudiantes por estar relacionadas con actividades campesinas, que los estudiantes no se quieren quedar en el territorio y prefieren irse a la zona urbana a trabajar. Además, aunque los puntajes de ingreso para el PEAMA son menores que si se aplicara directamente a la Universidad Nacional, pareciese que los estudiantes se sienten inseguros de sus capacidades y no quieren enfrentarse al examen, por lo que aspiran a desempeñarse en labores donde no necesitan más educación o cursos con mucho menos exigencia que una carrera profesional¹¹¹.

Por lo tanto, se requiere una mayor articulación entre el PEAMA y los colegios, así mismo entre estos y la Secretaría de Desarrollo Económico y la Alcaldía Menor, para que exista apoyo mutuo a las granjas escolares y a las fincas de la localidad. Además, los estudiantes solicitan presencia de otras universidades como la Distrital y Pedagógica, así como la presencia del SENA que permita mediante los ciclos propedéuticos articular la media con la educación técnica, tecnológica y superior.¹¹²

En las cartografías sociales se les pidió a los estudiantes que dibujaran su vereda, con las cosas que había y aquello que faltaba. Entre los estudiantes más jóvenes, de 6 y 8vo de la sede del Colegio Erasmo Valencia, hubo mayor referencia a la naturaleza y al páramo (Figura 12).

¹¹¹ Las discusiones sobre el PEAMA se dieron en la mesa estamental egresados, 4 de Agosto de 2018 y la mesa estamental estudiantes, 20 de Abril de 2018

¹¹²Entrevista ex - DILEYolanda Gaitán, 27 de Septiembre de 2018

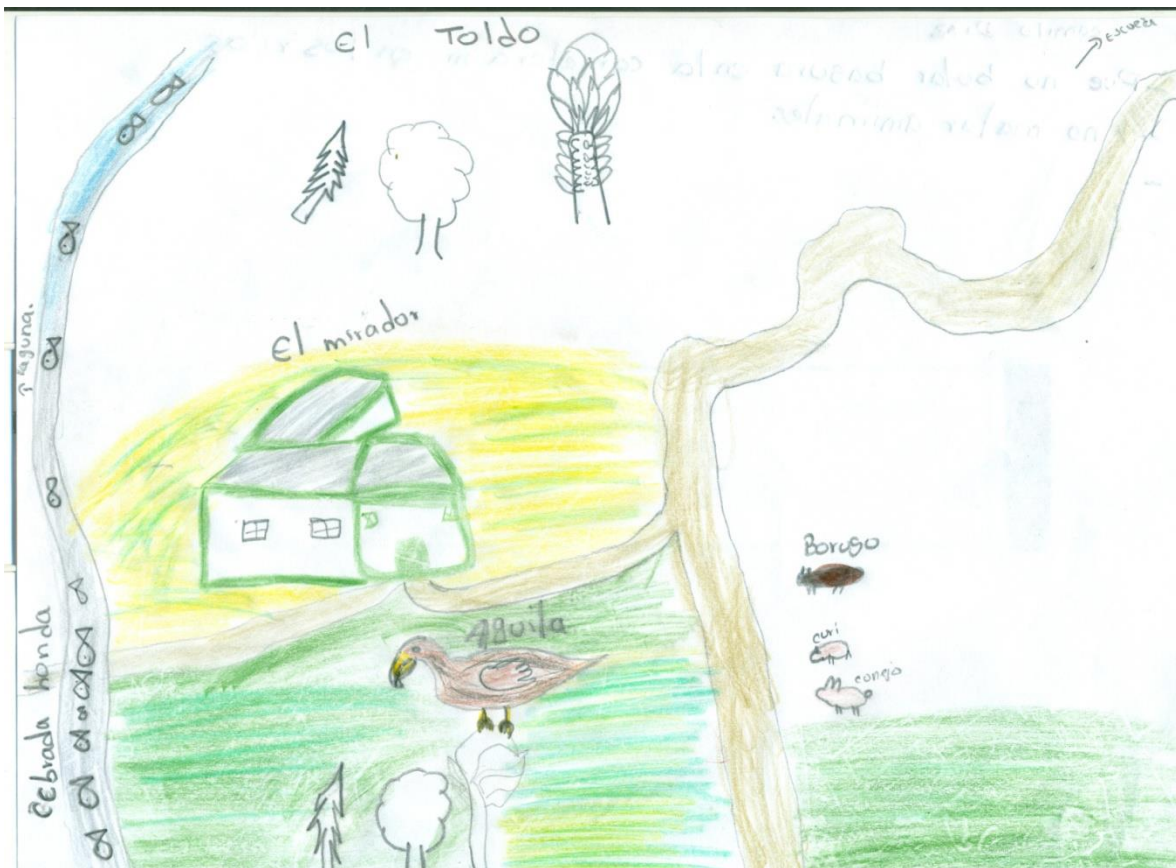


Figura 12. Cartografía social vereda El Toldo, grupo 6to y 8vo grados.

Mientras que entre los estudiantes de 11 de la sede de La Unión, se evidenció que se da más importancia a los centros poblados y extrañan lugares que abundan en lo urbano: tiendas, discotecas, hoteles, droguerías, bibliotecas, veterinarias, centros comerciales, sitios de comidas rápidas, e incluso, se mencionó que faltaban mas habitantes (Figura13).

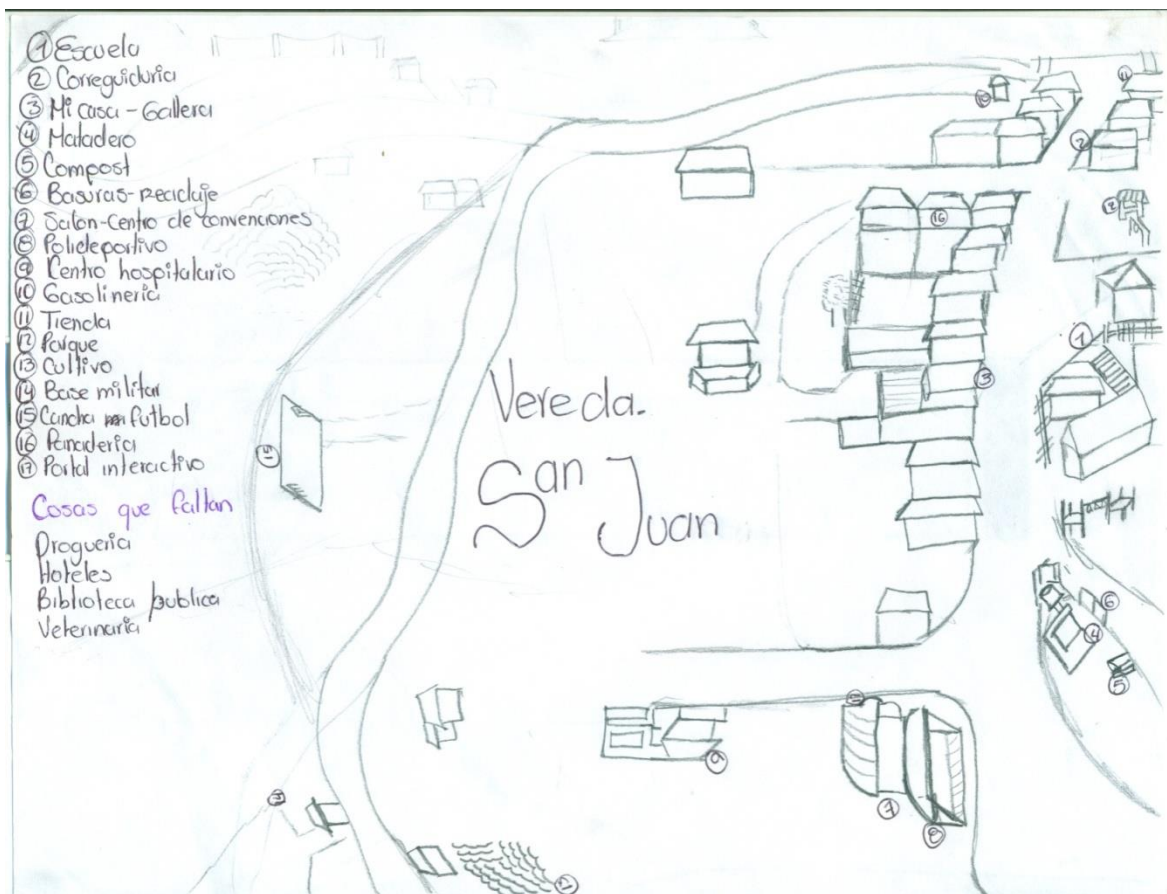


Figura 13. Cartografía social del corregimiento de San Juan, grupo de once grado.

Esto muestra que especialmente los estudiantes más grados más avanzados pueden sentirse más atraídos hacia la vida urbana. Si es así, es importante también que aquellos que se quieren ir de la zona puedan hacerlo con un buen nivel educativo, y que si quieren luego de cursar sus estudios o adquirir conocimientos en la ciudad, puedan volver a aportar de una u otra forma en el territorio¹¹³. Pero para poder lograr un retorno debe haber inversión en proyectos productivos sostenibles para el páramo, lo que implica también apoyo a largo plazo por parte de las instituciones, por ejemplo en conseguir el registro Invima para los productos, así como en capacitación para los estudiantes y las comunidades. Otra forma de apoyo sería comprar los suministros para las instituciones educativas de forma local, en vez de traer los alimentos y la panadería para los comedores locales desde otros lugares¹¹⁴.

¹¹³ Entrevista Edna Acuña, 2 de Agosto 2018

¹¹⁴ Mesa estamental sector productivo 27 de Junio de 2018 y 26 de Julio de 2018

3.2.3.2 Uso del Suelo- territorio

Los temas ambientales y de cambio en el uso del suelo que limitan e impiden la actividad campesina también traen problemáticas muy específicas para las comunidades y las instituciones educativas rurales. Aunque se ha planteado que las zonas rurales cercanas a las ciudades son menos pobres porque “la cercanía a las grandes ciudades permite aprovechar las ganancias derivadas de la aglomeración” (SED, 2018, pág 24), se puede entender también que las zonas rurales cumplen una función fundamental en el aprovisionamiento de las ciudades¹¹⁵ y que por el contrario los sectores de mayor crecimiento urbano hacia el borde destruyen la forma de vida campesina y privatizan áreas que antes eran comunes. El planteamiento entonces, debe hacerse desde el problema de cómo se articula la ciudad con la región y de cómo desde la urbe se crean políticas que no son sensibles con lo rural.

Dado que debido a la delimitación de los páramos para su protección ha iniciado el proceso de reconversión de actividades agrícolas, una de los temas más debatidos ha sido el de la entrada y manejo del turismo en Sumapaz. Este tema ya ha traído divisiones al interior de las comunidades: de manera general se puede decir que en la cuenca del río Blanco se ven los posibles beneficios, mientras que en la cuenca del río Sumapaz se ha rechazado la actividad turística.¹¹⁶

Este tema amerita aun mayor desarrollo, pero por ahora baste decir que los puntos de discusión son los siguientes: en primer lugar el turismo no necesariamente es una actividad amable con el medio ambiente, actualmente se ha visto la llegada de miles de turistas que dejan basuras y abren senderos descontroladamente, o incluso llegan en camionetas 4x4 destruyendo las zonas protegidas; además no hay ni infraestructura ni personal de parques suficientes para que pueda hacerse un turismo que no dañe la zona¹¹⁷. En segundo, no siempre hay un beneficio para las comunidades sino que se teme la entrada de los

¹¹⁵ Entrevista Edna Acuña, 2 de Agosto 2018

¹¹⁶ Entrevista Edna Acuña, 2 de Agosto 2018

¹¹⁷ Intervenciones Rafael Cortes y Edna Acuña Conversatorio 13 de Agosto. El Tiempo, 31 de Marzo 2018, Turismo, El Reto que Trajo el Posconflicto para Sumapaz <https://www.eltiempo.com/bogota/turismo-el-reto-que-trajo-el-posconflicto-para-sumapaz-199740>; Las Dos Orillas, 17 de Junio de 2017. ¿Por qué Sumapaz dice no al turismo? <https://www.las2orillas.co/sumapaz-dice-no-al-turismo/>

operadores turísticos que vienen desde las ciudades, algunos de ellos ilegales y que además tampoco buscan proteger ni cuidar el páramo. En tercero, así como se ha venido desarrollando la actividad, la economía que deriva de las actividades turísticas no pueden beneficiar a toda la comunidad sino que son muy pocos quienes realmente tendrían ganancias¹¹⁸. Finalmente, la comunidad ha denunciado problemas de seguridad y contaminación, además de la descomposición social y del tejido social campesino¹¹⁹.

Como alternativa, se podría proponer un tipo de turismo controlado y científico, o en donde las comunidades puedan participar, que recupere sus saberes campesinos y además permita fomentar prácticas de conservación a propios y extraños.¹²⁰ Sin embargo, para este Estudio no se conoció que hubiese propuestas en este sentido ni por parte de la comunidad ni de las instituciones responsables de regular la actividad turística.

3.2.4 Uso de tiempo escolar

Desde la política en educación se ha buscado el aumento del tiempo escolar para propiciar mayores oportunidades de aprendizaje, contribuir a la permanencia, la prevención de factores de riesgo y el mejoramiento de la calidad (Alcaldía de Bogotá, 2017, pág 92). La propuesta de jornada única se ha implantado por igual en lo rural y lo urbano, esto pensando en el uso tiempo libre de los estudiantes. Sin embargo no se toma en cuenta que en la ruralidad los niños y niñas también hacen tareas en el campo: al amanecer se levantan a ordeñar las vacas y regar los cultivos, y luego se van a estudiar. Además, al dar más horas de estudio se meten demasiadas temáticas y los niños se sienten cansados. Es entonces importante que la SED, plantee un modelo diferencial de la jornada única para el sector rural, aprovechando las horas en el colegio pero también aprovechando las actividades que desarrollan los niños en las casas. Por ejemplo las actividades campesinas podría ser compatibles con las de la media y ser certificadas tanto por el Colegio como por el SENA. Lo clave además es que el tiempo que se use en la escuela sea en clave de

¹¹⁸ Entrevista Edna Acuña, 2 de Agosto 2018

¹¹⁹Entrevista profesor Oscar Betancourt, 4 de Octubre, 2010; mesa estamental sector productivo 4 de Agosto de 2018

¹²⁰ Entrevista Edna Acuña, 2 de Agosto 2018

calidad educativa, en donde los estudiantes tengan refuerzos del conocimiento pero también explorando didácticas para que no sea más de lo mismo, como dicen los alumnos. En ese sentido, los estudiantes Así mismo se podrían hacer actividades culturales y deportivas en los espacios de la jornada única y vincular activamente en la organización de esta jornada a los padres de familia, para que los centros de interés respondan a las necesidades del contexto y tenga un saldo favorable al proyecto profesional de los estudiantes¹²¹.

3.2.5 Oferta multisectorial y articulación

Para 2018, había más de 330 proyectos que planeaban su implementación en el territorio desde los diferentes sectores de la Alcaldía, así como el Ministerio de Educación y otras entidades¹²². Aunque la oferta institucional sigue siendo parcial, de forma paralela se ha creado una sobreoferta de proyectos que en general llega de forma desarticulada, sin una adecuada comunicación con los rectores, los docentes o incluso con la DILE¹²³. Debe también mencionarse de nuevo que al ser los colegios la institución con mayor presencia y cobertura, la gran mayoría de los proyectos terminan queriendo articularse con la escuela, con lo que se termina saturando a las instituciones y los docentes.

Además los proyectos manejan tiempos distintos de acuerdo a cada contrato, por lo que en muchas ocasiones llegan a alterar tanto los horarios de clase como la planeación que han hecho los colegios al inicio del año. También ocurre que esta institucionalidad es temporal y de corto plazo (en general solo unos meses), por lo que no necesariamente deja capacidad instalada y tampoco llega con proyectos o acciones que realmente provean beneficios a largo plazo para la comunidad. Por ejemplo, se encontró que varios proyectos ofrecidos por la Alcaldía se cruzaban en objetivos y se saturaba a la comunidad repitiendo los

¹²¹Entrevista ex - DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

¹²²Entrevista ex – DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

¹²³ Mesa estamental rectores 2 de Abril de 2018 y 5 de Junio de 2018; Entrevista ex - DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

mismos temas desde acciones diferentes descoordinadas, mientras que los temas que para la comunidad eran cruciales, seguían sin ser atendidos.¹²⁴.

En últimas, la institucionalidad debe tener en cuenta a la comunidad, que para el caso el conocimiento y necesidades de los padres y madres de familia y de los docentes. Es importante también que establezca gobernabilidad en el territorio, entendida como la prestación de servicios en el largo plazo y de manera permanente. Además, la oferta debe coordinarse con los planes anuales de las instituciones educativas para establecer apoyo, y no saturación, a los docentes.

3.3 Convivencia

Uno de los objetivos del Plan Sectorial de educación es el de mejorar los entornos escolares mediante el fortalecimiento de la cultura ciudadana y la convivencia y la construcción de territorios de paz (Alcaldía de Bogotá, 2017, pág. 131). Para el 2018, la Secretaría de Educación hizo una encuesta de clima escolar y victimización, pero que desafortunadamente no incluyó establecimientos educativos nocturnos ni rurales (SED, 2018f, pág. 26). Sin embargo una medición anterior había hecho un diagnóstico de la situación de seguridad y convivencia en la localidad 20 de Sumapaz que encontró dos tipos de problemáticas: los del contexto y los que se presentaban al interior de los colegios.

Por un lado, las problemáticas del contexto incluían las afectaciones por el conflicto armado debido a los múltiples enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército, el consumo de alcohol, porte de armas (machete), conflictividad e intolerancia vecinal, machismo y violencia intrafamiliar. Por otro lado, al interior de los colegios se evidenciaron problemas como agresiones verbales y físicas entre los estudiantes - a veces por problemas creados entre las familias y por fuera de los colegios -; discriminación por orientación sexual, que por lo demás es muy poco aceptada en la cultura campesina; así como problemas por embarazo adolescente, y una continua deserción y movilidad escolar. Por otro lado se encontró que había un muy bajo consumo de sustancia psicoactivas SPA (Barahona, s.f).

¹²⁴ Mesa estamental rectores 2 de Abril de 2018 y 5 de Junio de 2018

Durante el presente estudio, no se tocaron todos estos temas, pero en relación a la convivencia se analizaron cuatro temas principalmente: el vínculo familia-escuela, la inseguridad y los entornos de calidad, el fortalecimiento del liderazgo educativo, y el desconocimiento del territorio afectado por el conflicto.

3.3.1 Vínculo familia-escuela

La Secretaría de Educación ha planteado estrategias para una mayor integración de las comunidades educativas en lo que se ha llamado la alianza familia - escuela (SED 2018e). Como se mencionó anteriormente, ese vínculo ya existe en lo rural, de hecho la encuesta de la Universidad Nacional encontró que “[A] pesar de ser la localidad más rural y donde hay una mayor dispersión de hogares en el territorio, Sumapaz es donde los padres más participan en las actividades del colegio” (SED, 2018, pág. 46).

Sin embargo, en el trabajo colaborativo realizado para este estudio se encontró que la comunidad educativa de Sumapaz percibe que es la institucionalidad misma la que ha creado una distancia entre la escuela y la comunidad. Aunque han aumentado los beneficios para los estudiantes como el transporte o los restaurantes escolares, los otros pobladores siguen enfrentando problemas de movilidad y seguridad alimentaria en su día a día. Además, las comunidades ya no pueden hacer uso de las instalaciones educativas para sus actividades comunitarias y tampoco se pueden vincular con los proyectos productivos en las escuelas, por ejemplo al cuidar los cultivos cuando los estudiantes y docentes se encuentran en vacaciones del receso escolar. De hecho, actualmente los contratos de los vigilantes o las aseadoras prohíben que cuiden dichos proyectos. Estas personas también hacen parte de la comunidad y están más tiempo que los docentes en las sedes¹²⁵:

“La privatización del espacio o el terreno donde está construida la escuela, donde solo se puede acceder para la academia, deja de lado o prohíbe el uso de las instalaciones para realizar actividades propias de una comunidad rural (reuniones, asambleas, actividades culturales, trabajo social entre otros), despojando de manera drástica el espacio que ven como único para la interacción social de los sujetos rurales”(Cifuentes, 2018)

¹²⁵ Mesa estamental madres, padres y acudientes 26 de abril de 2018

Se puede entonces concluir que la distancia entre las familias y las instituciones educativas pueden ser causadas por la política misma, ya que la institucionalidad crea rupturas y barreras al crear beneficios selectivos para los estudiantes que dejan de lado el bienestar de todo el resto de la comunidad. Por el contrario, los docentes han desarrollado experiencias que vinculan los proyectos pedagógicos con la comunidad, por ejemplo el Observatorio de Agua en el Colegio Jaime Garzón, o diversos proyectos en producción agropecuaria o manejo de residuos en el Colegio Juan de la Cruz Varela, como se explicó en el apartado 3.2.2.

Por otro lado, también hay interpretaciones desde la institucionalidad y desde lo urbano que difieren mucho de las costumbres de la población campesina. Por ejemplo, desde la SED se puede interpretar que las prácticas de cuidado y crianza las asume la mujer campesina de manera “absolutamente solitaria” (sic), pero para los pobladores de Sumapaz existe una red de apoyo en la familia extendida de abuelos, primos, tíos, o hermanos mayores que también asumen el cuidado del niño.¹²⁶ Otro tema que valdría la pena explorar es el tema del trabajo infantil, en donde es importante encontrar un punto medio entre de prevenir situaciones de explotación y la forma la familia comparte con los niños mediante actividades como apartar el ganado y ordeñar.

3.3.2 Inseguridad y entornos de calidad

Según la caracterización de la Universidad Nacional, en las instituciones educativas de Sumapaz los estudiantes se sienten menos inseguros con relación a otras instituciones rurales de borde (10.08%), y al parecer hay una relación inversa entre el grado de ruralidad de la localidad y la sensación de inseguridad (IEU, 2018). Los estudiantes de la localidad 20 reportaron sentirse inseguros debido a, en su orden: la existencia de basureros o botaderos de basura (16%), poca presencia de fuerza pública (12.6%), por información de los medios de comunicación (10%), la existencia de baldíos o sitios oscuros y peligrosos (10%), que los estudiantes o sus familiares hayan sido víctimas de agresiones (8.4%); mientras que problemas como presencia de delincuencia común (6%), de grupos

¹²⁶ Mesa estamental rectores, 5 de Junio de 2018

armados ilegales (4.2%) o de expendios de drogas (3.4%), son muy pocos y no se reportan problemas de pandillas.

Al preguntar sobre el tema de la seguridad para este Estudio, los habitantes de Sumapaz señalaban una enorme mejora en comparación a la anterior situación de conflicto, ya que desde el inicio del proceso de paz entre el gobierno y las FARC habían disminuido casi hasta desaparecer los problemas de asesinatos o enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército. Sin embargo aún persisten problemas dejados por el conflicto como la existencia de campos minados, que la Alta Consejería para el Posconflicto ha calculado en 165.000 metros cuadrados de la localidad y ante lo cual se había iniciado un proyecto de desminado¹²⁷. Además, después del retiro de la guerrilla se hicieron circular algunos panfletos amenazantes por parte de bandas criminales, por lo que se instauró un toque de queda después de las 6 pm y se reportó un asesinato cerca de Cabrera, aunque hasta ahora no se han reportado más incidentes de este tipo.¹²⁸

En menor medida, se habían presentado algunas situaciones de robos en la zona de Ánimas. Para los pobladores, esto se le atribuía a la llegada de gente de afuera que había sido contratada para el trabajo en las fincas. Específicamente hubo un grupo pequeño de venezolanos que migró hacia Sumapaz buscando oportunidades laborales, y aunque es un fenómeno aún incipiente y realmente no hay evidencia directa de su relación directa con los robos, si se ha creado un clima de malestar y de rechazo hacia este grupo.¹²⁹ El ejército no logró la identificación o captura de los criminales y en cambio si tomó medidas que los habitantes consideraron poco eficientes, como pedir la cédula en los retenes. Por lo demás, los pobladores manifestaron que en años pasados esto sirvió para que el ejército acusara a algunas personas de ser cómplices de la guerrilla¹³⁰.

¹²⁷ El Tiempo, 12 de junio de 2017. En Bogotá también se realizará desminado humanitario <https://www.eltiempo.com/bogota/desminado-en-sumapaz-bogota-97888>

¹²⁸Mencionado en conversaciones en el trabajo de campo

¹²⁹Mesa estamental de padres, madres y acudientes 16 de Abril de 2018; mesa estamental de docentes 28 de Abril de 2018

¹³⁰ Mesa estamental sector productivo 27 de Junio de 2018 y 26 de Julio de 2017; mesa estamental de padres, madres y acudientes 16 de Abril de 2018

Todo esto muestra la importancia la mayor presencia de autoridades civiles y programas de seguridad en la zona. Además, desde el distrito ha planteado programas estandarizados para las zonas urbanas, que no son necesariamente pertinentes para la localidad, como la prevención del consumo de cocaína o la existencia de pandillas. Como alternativa, las problemáticas de seguridad arriba mencionadas podrían ser atendidas desde la presencia efectiva de la policía y la fiscalía, así como los protocolos de atención integral del distrito para tratar temas de convivencia: de acuerdo a la ley 1620 de 2013, en la ciudad se creó la ruta de atención integral y la actual administración distrital ha continuado con el desarrollo de los protocolos de atención integral para la convivencia escolar. Actualmente existe un ejercicio de articulación interinstitucional del comité distrital para el análisis y adaptación de dichos protocolos a la ruralidad, en donde Sumapaz fue propuesta como piloto para tal ejercicio.¹³¹

3.3.3 Fortalecimiento del liderazgo educativo

El Plan Sectorial en educación plantea el liderazgo de los directivos docentes y DILE “para la apropiación territorial de la educación como derecho y el despliegue de acciones interinstitucionales orientadas a fortalecer las iniciativas de transformación de los establecimientos educativos, de mitigación de los riesgos del entorno escolar y de su aprovechamiento para el desarrollo de competencias de los estudiantes” (Alcaldía de Bogotá, pág 135).

Como se planteó anteriormente en la sección 2.4, el liderazgo tanto pedagógico como organizativas en las comunidades ha sido una característica tradicionalmente inherente al rol del docente y directivo docente en lo rural.

“[C]obra mayor importancia el rol del directivo y del docente en el contexto rural por cuanto son mediadores entre la política pública educativa que se evalúa con indicadores claramente urbanizados y unas demandas del contexto propias de las comunidades locales [...]. En consecuencia la mayor apuesta que tienen los

¹³¹Entrevista ex - DILE Yolanda Gaitán 27 de Septiembre de 2018

directivos y docentes, es lograr un equilibrio entre lo comunitario y la demanda institucional con sus políticas” (Baquero et al, 2018)

Sin embargo, ese liderazgo ha cambiado desde la ley 115 y la 715, en donde la nación asumió la orientación y regulación del sector educativo; en los niveles departamental, regional y municipal recayó la responsabilidad por la prestación del servicio; mientras que la calidad quedó bajo responsabilidad de los rectores. Esto aunque permitió la descentralización, al mismo tiempo alejó a los rectores de decisiones directamente relacionadas con la calidad como los parámetros de prestación del servicio y el manejo del personal docente. Baquero (2018) ha planteado que:

“La autonomía pedagógica planteada en la ley 115y la autonomía administrativa de la que trata la ley 715, no son percibidas por los rectores y coordinadores, la excesiva regulación en materia educativa también ha venido afectando al sector rural. Frente a la primera los directivos consideran que los Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), lineamientos y evaluaciones estandarizadas no corresponden con los principios del PIER; y frente a la segunda, la autonomía en los recursos es limitada porque los recursos ahora son menores para la atención de las necesidades de todas las sedes y el desarrollo de proyectos institucionales”

Adicionalmente por iniciativa de la DILE, se definieron las mesas estamentales como los espacios de conocimiento, discusión y construcción de la política educativa. En estos espacios ya mencionados en la sección de metodología, se participó desde IDEP para el análisis de las problemáticas y actores involucrados con la metodología ZOOP; y desde la comunidad educativa se pudieron plantear las preocupaciones y propuestas en relación a varios documentos de política de la Secretaría de Educación, principalmente las notas técnicas de la política educativa para las ruralidades de Bogotá (SED, 2018); los lineamientos de Política de Educación Inclusiva (SED, 2018d) y la Guía Metodológica Para el Fortalecimiento de la Alianza Familia-Escuela (SED, 2018e).

De manera también importante, tanto la DILE como los directivos docentes tomaron el liderazgo de los Foros Institucionales y el Foro Local, cuyo tema específico fue de ruralidad e inclusión. En estos foros se presentaron las experiencias pedagógicas e

iniciativas de ambos colegios, especialmente enfocadas a la discusión de ambos foros de la política educativa.

3.3.4 Desconocimiento de territorio afectado por conflicto armado

A pesar de la historia de conflicto armado y de luchas agrarios que se han desarrollado en la provincia de Sumapaz, ninguno de sus municipios fue priorizado para el posconflicto¹³², lo que significa que no se tendrá acceso a los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Además, existe todavía una estigmatización de la población de Sumapaz, como “guerrilleros” sin tomar en cuenta su victimización por parte tanto de la guerrilla como del ejército¹³³ y que ha llevado a consecuencias reales en términos de acusaciones y encarcelamientos, aunque después se demuestre que no había vínculo con la insurgencia (ver relatos en Morales,2018).

Adicionalmente la situación de conflicto armado en el territorio duró tanto tiempo que hizo que muchas personas naturalizaran las prácticas de la violencia y las personas no necesariamente se reconocen como víctimas¹³⁴, aunque la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas ha venido desarrollando iniciativas a este respecto¹³⁵. Es así que las iniciativas de reivindicación y reparación de las víctimas son muy recientes, con esfuerzos de recuperación de memoria histórica (ver por ejemplo Morales, 2018) y de algunos acompañamientos que se han venido haciendo en la localidad como por ejemplo la mesa local de víctimas, que fue instalada en agosto de 2017.¹³⁶

Por otro lado el tema ambiental puede llegar a opacar la atención especial que necesita la zona para mejorar las condiciones sociales y de las instituciones educativas y que como se plantea en el siguiente apartado requiere un énfasis en los temas de educación para la paz y

¹³²El listado de los municipios priorizados se puede encontrar en el decreto 893 del 28 de Mayo de 2017, del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.

¹³³Entrevista Oscar Betancourt, 4 de Octubre 2018.

¹³⁴ Mesa estamental de egresados, 4 de Agosto de 2018.

¹³⁵Sesión Concejo de Bogotá en Nazareth, 2 de Diciembre 2018.

¹³⁶Mesa de víctimas en el vereda la Unión <http://www.sumapaz.gov.co/noticias/mesa-victimas-la-vereda-la-union>

la memoria que den cuenta tanto de las afectaciones del conflicto como de la identidad campesina:

“Su posición geográfica sobre una de las cuencas más importantes del Parque, la del río Nevado, acentúan la querrela sobre el uso del suelo y la destinación que por décadas le han dado a la explotación ganadera como medio de subsistencia. Este discusión pareciera desviar la atención sobre la reparación de la población, donde por años sufrió el asedio de la confrontación y a hoy, posterior a los acuerdos de paz este territorio no es concebido como zona afectada por el conflicto armado. Muestra de ello puede ser la misma expedición del concurso especial que dejó de lado esta región y que hubiera permitido la participación en condiciones más favorables del magisterio que ha laborado en estas zonas”(Niño, 2018)

En este sentido, es importante reflexionar en las problemáticas que pueden en la ruralidad y el posconflicto. Como lo ha señalado Serrano (2016): En primer lugar la institucionalidad en la compleja red de relaciones entre las esferas nacional, departamental, territorial y local, que realmente tomen en cuenta y articulen las decisiones con las comunidades para una planeación territorial conjunta. En segundo, las contradicciones que se presentan entre dos criterios de inversión: eficiencia – y equidad: mientras que han primado los primeros en términos de la optimización de recursos, son los lugares en donde hay más desventajas y las necesidades son mayores, los que necesitan mayor inversión. En tercero, la educación rural y su lugar en el desarrollo. Se ha colocado la educación como un medio para el desarrollo. Pero la educación termina siendo para el trabajo y no se produce el desarrollo de comunidades, por el contrario se sigue manteniendo al campo en condiciones de pobreza y expulsando a los jóvenes campesinos a las ciudades. Finalmente está la pregunta sobre la institucionalidad educativa, ya sea mediante programas que incluyan lo rural o programas rurales en sí mismos.

III. Aprendizajes y logros que aporten a una agenda de educación para la paz y para la ruralidad en Bogotá

4. Educación para la paz y pedagogías para la memoria

La educación para la paz hace parte del mandato de la UNESCO desde su creación en 1945, partiendo de la idea de que la guerra nace de la mente de las personas - refiriéndose al nacionalismo que provocó las Guerras Mundiales -, y por tanto es en la mente de las personas que se debe promover la paz (Lerch y Buckner, 2018). En este sentido se han desarrollado programas de educación para la paz y la no-violencia para lograr sistemas de educación a nivel mundial que promuevan una cultura de paz basada en el respeto a los derechos humanos (Unesco, s.f y 2008).

Por otro lado, la educación en temas de paz se relacionan con los procesos de posconflicto alrededor del mundo: un análisis de los acuerdos de paz en conflictos armados internos que ocurrieron entre 1989 y 2012 en el mundo, encontró que un 44% contenía disposiciones en relación a la educación. Estas disposiciones tienden a girar alrededor de cinco objetivos generales: en primer lugar en ampliar el acceso de manera igualitaria a una educación de calidad y reparar los daños que hubiese ocurrido durante el conflicto al sistema escolar; en segundo reformas a la estructura organizacional y el gobierno del sistema educativo; en tercero en medidas para promover la reconciliación y la cohesión social, específicamente en iniciativas de educación cívica o una educación para la paz; en cuarto lugar en la inclusión de grupos minoritarios, al incorporar y legitimar la lengua y la cultura de grupos étnicos; y finalmente en la provisión de educación básica a excombatientes (Diez y Quinn, 2015).

En Colombia, los diversos procesos de paz y dejación de armas de grupos ilegales armados que hemos tenido durante nuestra historia han también traído como consecuencia una reorganización social y política que influye en la educación. Como ha señalado Amanda Cortés: “en momentos de crisis política y social parece necesario acudir al sistema educativo para afianzar ciertos imaginarios, representaciones y valores que hagan viable

una construcción social en torno a los fines que se persiguen política y moralmente, como promesa”. Es así que luego de la guerra de los mil días se instauró la enseñanza de la cívica; después de finalizada la guerra civil entre liberales y conservadores en la década de 1950 se creó la Cátedra Bolivariana; en 1974 y como parte de los intentos de fortalecimiento a la educación media se implanta la cátedra de Comportamiento y Salud; durante la presidencia de Turbay se revive la Cátedra Bolivariana que toma un nuevo impulso durante el fallido proceso de paz del Presidente Betancur; y luego de la Constitución del 1991 se convirtió en obligatoria la enseñanza de la Constitución y la Instrucción Cívica, que se implementó de diversas maneras como por ejemplo la Educación Cívica y Urbanidad, la pedagogía y didáctica de la democracia, y otras iniciativas acerca de la enseñanza en derechos humanos y educación para la paz (Cortés, 2015).

En la Ley 115 de 1994 también se establece la “educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Artículo 14). Mientras que en el contexto de la desmovilización de los grupos paramilitares en el 2005 se creó en Bogotá la Cátedra de Derechos Humanos Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación¹³⁷. Finalmente, en el contexto de la negociación de los Acuerdos de Paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC se formula la Cátedra de Paz¹³⁸ que tiene como objetivo contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los temas de cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible¹³⁹.

Sin embargo, se pueden evidenciar dos aproximaciones distintas a la educación para la paz en la ruralidad: por un lado, aquellas propuestas que aunque promueven algunas prácticas deseables en el cuidado del ambiente, no tocan directamente los problemas de desarrollo que están en el corazón del conflicto armado. Por el otro, y especialmente desde lo local, la paz sólo se entiende desde el abordaje y solución de las paradojas que produce el

¹³⁷Decreto 024 de 2005, Alcaldía de Bogotá

¹³⁸Ley 1732 de 2014; Decreto 1038 de 2015, Ministerio de Educación

¹³⁹Decreto 1038 de 2015, Artículo 2.

desarrollo, propendiendo por la igualdad socioeconómica y el desarrollo de la economía campesina.

Más específicamente, la problemática de lo rural empezó a ser tenida en cuenta a partir de un esfuerzo inicial por detener y superar los procesos de desplazamiento forzado y restitución de tierras, que inicia con la sentencia T-025 de 2004¹⁴⁰ de la Corte Constitucional. Esta sentencia declara un estado de cosas inconstitucional debido a la crisis humanitaria e institucional por el desplazamiento forzado de más de seis millones de personas y se convierte en el punto de partida para repensar la política de tierras en el país mediante el reconocimiento del despojo y la creación de las bases jurídicas de la restitución (Quinche et al., 2015:29).

Adicionalmente fue a partir de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras¹⁴¹ que se vincula la paz con lo rural en relación a la superación y la reparación de los daños causados a las comunidades víctimas de desplazamiento forzado. Además se establece el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), con lo cual se crea una política de recolección de memoria histórica, incluyendo un programa de pedagogía de la memoria. Como parte de sus funciones en contribuir a generar garantías de no repetición, desde el 2012, el CNMH generó toda una estrategia pedagógica¹⁴² y creó un equipo de pedagogía que formó docentes para la reconstrucción de memoria histórica en las instituciones educativas y desarrolló estrategias en tres aspectos:

1. “La creación de una pedagogía social que tenga en cuenta los hechos acaecidos en el marco del conflicto armado y que a partir de ese reconocimiento histórico, promueva los valores y la carta de derechos contenidas en la Constitución Nacional.
2. El diseño de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial, dirigido a los funcionarios públicos encargados de hacer

¹⁴⁰ Agencia Oficiosa En Tutela. Asociaciones de desplazados. Condiciones para que las asociaciones de desplazados interpongan la acción. Enero 22 de 2004.

¹⁴¹ Ley 1448 de 2011, artículo 146; decreto 4803 de 2011

¹⁴² <http://www.centrodehistoriamemoria.gov.co/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

cumplir la ley, así como a los miembros de la Fuerza Pública. La estrategia incluirá una política de tolerancia cero a la violencia sexual en las entidades del Estado.

3. La promoción de mecanismos destinados a prevenir y resolver los conflictos sociales por vías democráticas” (CNMH, web).

Esto mediante tres líneas de trabajo: en primer lugar en el diseño de una ruta pedagógica construida con docentes de varias regiones del país para la reconstrucción de la memoria histórica en el aula, y de lo cual surgió una caja de herramientas denominada *Un Viaje por la Memoria Histórica. Aprender la Paz y desaprender la Guerra* (CNMH, 2016a), que contiene metodologías pedagógicas para hablar del conflicto armado en aula, e incluye un libro guía conceptual, libros para estudiantes de décimo y undécimo grado con sus respectivas guías para los docentes, y un cuento para trabajar con estudiantes de primaria. En segundo lugar, se desarrollaron módulos que pueden ser utilizados tanto en educación formal como no formal. Finalmente se creó una ruta de acompañamiento (talleres, apoyo técnico, seminarios) dirigido a grupos regionales y semilleros de Memoria Histórica en universidades, que además incluyó las cátedras Memoria y Paz y Basta Ya (CNMH, 2016b). Adicionalmente se ha creado una Red Nacional de Docentes por la memoria y la paz de Colombia y una estrategia de comunicación pedagógica para sensibilizar a nuevos y diversos públicos.

Sin embargo, experiencias en otros países muestran las dificultades de establecer un currículo de Memoria en la escuela. En Argentina, Raggio (2017) muestra que las políticas de la memoria estaban relacionadas con la gobernabilidad democrática. Por tanto una de las preguntas que siempre surge es cuál es el rol del Estado en esos procesos de memoria y cuáles con las tensiones que surgen al ser la escuela parte del Estado que cometió violaciones masivas a los derechos humanos. En ese sentido hay que preguntarse cuáles son las definiciones curriculares, de formación docente y de materiales pedagógico que resultan más apropiadas para una pedagogía de la memoria en la escuela. Como una manera de resolver éstas preguntas, se llevó a cabo el programa Jóvenes y Memoria, para grupos de estudiantes que quisieran investigar la historia de sus comunidades desde el punto de vista de los derechos humanos. Esto para que las nuevas generaciones no se

presentaran como simples destinatarios de una verdad, sino que construyeran nuevos significados de las historias de sus comunidades durante la dictadura.

Por otro lado, Bellino (2017) y Paulson (2017) muestran que en general los Acuerdos de paz y particular las comisiones de la verdad, pueden también tener un papel en la educación para la paz, ya sea directamente por medio propuestas de reformas educativas o indirectamente mediante procesos de memoria. Paulson (2017) plantea que puede haber tres áreas de superposición entre la justicia transicional y la educación: en primer lugar, la educación puede ser como una herramienta para difundir el trabajo en las comisiones de verdad; en segundo, las comisiones pueden investigar la forma como la educación contribuyó al conflicto, por ejemplo en la creación y producción de desigualdades y marginaciones mediante bloqueos en el acceso o narrativas específicas; en tercer lugar, se puede utilizar documentos de las comisiones de la verdad para la creación de material curricular sobre el conflicto. Esto en cinco acciones específicas: utilizar la educación para concientizar sobre las comisiones de verdad; colaborar con actores educativos para apoyo mutuo; investigar el papel de la educación en el conflicto; recomendar cambios en el sector educativo y crear cursos para las escuelas.

Sin embargo, por su relación con el Estado, (su dependencia económica y moral) las narrativas de las comisiones de la verdad no son neutrales ni necesariamente fieles a la historia. Por ejemplo, en Guatemala, la Comisión de Esclarecimiento Histórica, permitió el espacio para la memoria, pero al mismo tiempo la verdad quedó sesgada, ya que la historia del conflicto terminó omitiendo las responsabilidades de ciertos actores y las asimetrías de poder que llevaron a la confrontación. La narrativa entonces repartía las responsabilidades de manera igual entre el ejército y los grupos guerrilleros, pero sin señalar la proporcionalidad de los hechos violentos. Este sesgo, además, se justificó en que la memoria de estos hechos podría impedir el camino hacia el desarrollo y crear más inseguridades en vez de paz. Adicionalmente en la práctica, los docentes que debían enseñar la memoria o la historia del conflicto, se veían enfrentados a temas que los sobrepasan como personas y como docentes, y para los cuales no tenían los recursos ni el apoyo suficientes (Bellino, 2017).

De la misma forma, Perú también se planteó el reto de crear un currículo de historia basado en las narrativas de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Sin embargo las investigaciones de la Comisión no fueron bien recibidas dentro del gobierno peruano, cuando no acusadas por algunos militares de “apologías al terrorismo”. Por tanto, los textos destinados al currículo terminaron siendo revisados y de alguna forma censurado por el Ministerio de Educación. Como resultado, la narración terminó mostrando a un Estado como obligado a responder a las agresiones de los guerrilleros, a las comunidades como víctimas sin agencia alguna en el conflicto, y creaba una idea de que todos los actores habían sido igualmente culpables (Paulson, 2017).

4.1 Cátedra de Paz con enfoque de identidad campesina

Ahora bien, de la misma forma en que las políticas de educación se han pensado fundamentalmente desde y para lo urbano, se puede decir que la educación para la paz en Colombia ha tenido una tendencia similar. Es dicente que, por ejemplo, en la enseñanza de la Constitución y la Instrucción Cívica que se volvió obligatoria con la Constitución del 1991, junto con la pedagogía en democracia, en paz y en derechos humanos, se haya establecido la Educación Cívica y Urbanidad (ver Cortés, 2015).

De manera similar, en las orientaciones del Ministerio de Educación sobre la cátedra de paz (MEN, s.f) se hace enfoque en la convivencia pacífica - relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato-, educación de calidad accesible para todos, y formación de ciudadanos. Mientras que, las orientaciones de la Secretaría de Educación de Sumapaz para la implementación de la cátedra de paz se enfocan en el desarrollo de competencias, capacidades y cultura ciudadanas (SED, 2018g).

Sin embargo, el informe de las Naciones Unidas sobre desarrollo humano en Colombia planteaba que el modelo de desarrollo rural en el país había sido “un rotundo fracaso” al ser “incapaz de remover los obstáculos más simples que se atraviesan el desarrollo humano de los pobladores rurales e, incluso, de promover los mínimos de ciudadanía a los más vulnerables y vulnerados” (PNUD, 2011, pág 44, subrayado fuera del texto original). Y aunque la escuela tiene una responsabilidad muy grande en esta formación de nuevos

ciudadanos, es también responsabilidad de las instituciones el proveer las condiciones para ejercer esa ciudadanía en lo local:

“[L]o que tenemos que hacer como territorio es mirar qué tipo de instituciones teníamos y permitieron el conflicto armado, y en esa medida ver cómo la institución puede cambiar para poder suplir esas necesidades que crearon un conflicto armado en un momento dado”¹⁴³

Este déficit de ciudadanía de los pobladores rurales es además un fenómeno global: en septiembre de 2018 el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos Campesinos y Otras Personas que Trabajan en Áreas Rurales¹⁴⁴. Esta Declaración se hace reconociendo su relación e interacción especial con la tierra, el agua y la naturaleza a los que están vinculados y de los que depende su sustento; sus contribuciones al desarrollo y la conservación y mejora de la biodiversidad que además constituyen la base de la producción y agrícola en todo el mundo; que el acceso a la tierra, aguas, semillas es cada vez más difícil; y su papel el garantizar la seguridad y soberanía alimentaria. Además, la ONU muestra su preocupación (sic) por que los campesinos sufren de manera desproporcionada la pobreza, hambre y malnutrición; los efectos de la degradación ambiental y el cambio climático; un creciente envejecimiento y la migración hacia las zonas urbanas; condiciones peligrosas y de explotación laboral; así como por el riesgo a los líderes y protectores de derechos humanos que trabajan en cuestiones relacionadas con la tierra y si poco acceso a tribunales, policía, fiscales y abogados. La ONU además manifiesta estar alarmada (sic) por el desalojo y desplazamiento forzado de los campesinos y una alta incidencia de suicidios en varios países.

La propuesta¹⁴⁵ desde Sumapaz es entonces que se desarrolle una Cátedra de Paz con enfoque en identidad campesina para que se reconozca a los campesinos como ciudadanos, y específicamente para que la capital reconozca a su campesinado bogotano. Esto alrededor de tres ejes: en primer lugar enfatizando el tema de desarrollo sostenible; en segundo el de

¹⁴³ Intervención Edna Acuña, Conferencia 13 de Julio

¹⁴⁴ Resolución A/HRC/39/L.16 relativa a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales.

¹⁴⁵ Esta propuesta está construida con la docente Myriam Prada, del Colegio Juan de la Cruz Varela.

memoria histórica tanto en relación a las afectaciones y violencias sufridas por la población durante el conflicto armado como para la recuperación de prácticas y saberes de la población campesina; y finalmente ética, cuidado y decisiones.

4.1.1 Desarrollo sostenible

Desarrollo sostenible “se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades” [...] ¹⁴⁶.

Se busca entonces articular la cátedra en relación al territorio de Sumapaz, específicamente de la riqueza ambiental e hídrica; el cuidado y la conservación del páramo; y la seguridad y soberanía alimentaria. Para esto se tendría en cuenta lo ya desarrollado desde la Sumapazlogíay además se plantearían temas como:

- La posición geográfica en relación al territorio de Bogotá y de la Provincia de Sumapaz, incluyendo los municipios cercanos.
- El sistema de páramos en Colombia
- La explotación de los recursos naturales existente en los páramos
- Reconocimiento desde las ciudades a sus zonas rurales y sus relaciones de dependencia de las mismas.
- Trabajo en las huertas y recuperación de la actividad campesina.

4.1.2 Memoria histórica: identidad campesina

Como se dijo anteriormente, actualmente existen ejercicios de reconstrucción de memoria histórica en Sumapaz, entre los que se destacan:

- El libro de Arando el pasado para sembrar la paz (Morales, 2018)
- El documental un Mar en el Cielo, creado por la Biblioteca Público Escolar Sumapaz basado en investigación de Diana Carreño y Nirza Morales;

¹⁴⁶Decreto 1038 de 2015, Artículo 2.

- La expedición pedagógica del 2018 que se enfocó en la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela;
- La estrategia Atrapasueños de reparación integral dirigida a los niños, niñas y adolescentes en condición de alta vulnerabilidad de la ciudad víctimas del conflicto armado¹⁴⁷;
- La revista cultural El Fogón;
- Los relatos de recogidos por las docentes Mari Luz Prieto y Marlene Sánchez (2004), que desde la Institución Educativa de El Destino de Usme realizaron una investigación histórica y en el aula del Bajo Sumapazen varios pasos: exploración de conocimientos previos, reconocimiento geográfico e histórico, acceso a fuentes secundarias, reconstrucción de historias familiares, archivo fotográfico familiar, talleres de recuperación de información de historia oral y entrevistas.
- Otras experiencias pedagógicas desarrolladas por los docentes en relación a memoria histórica

Se utilizaría entonces este material con el objetivo de visibilizar la identidad colectiva del campesinado y trabajar desde la escuela para que los niños conozca la historia de su territorio a través de sus ancestros. Debe aclararse que la memoria histórica no solo se enfocaría en los hechos de violencia sino sobre las costumbres y la identidad campesina: relatos, saberes y conocimientos que mientras en la ciudad se han perdido, en el páramo son el día a día. Se propone entonces temas como:

- Recolección de saberes e historias campesinas
- Género y mujer campesina
- Visibilizar y fortalecer la economía campesina y minifundista, y reflexionar sobre cómo la economía de la zona depende mucho factores externos (como la compra de semillas, etc)
- Conocimiento y pedagogía sobre los acuerdos de paz

¹⁴⁷Secretaría Distrital de Integración Social, en articulación con la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación de la Alcaldía Mayor, IDARTES.

4.1.3 Ética, cuidado y decisiones

Desde tres temas principales: en primer lugar resolución de conflictos, que busca generar estrategias de liderazgo proporcionándole a los estudiantes diferentes habilidades y herramientas para mediar en situaciones conflictivas que se presenten en el contexto escolar y familiar. Esto teniendo en cuenta que se debe fortalecer la creación de liderazgos y de formación en participación política entre los estudiantes para que se conviertan en garantes de derechos ante sus pares.

En segundo lugar género: que tiene como objetivo identificar y evitar las diferentes violencias de género que existen en el territorio (sexual, física, patrimonial, cultural, económica y psicológica). Esto mediante el empoderamiento de las mujeres y el fortalecimiento de su autoestima. Actualmente se han hecho avances en la localidad ya que las mujeres son cada vez conscientes de su rol y en esa medida hacen valer sus derechos, promoviendo cambios en la cultura campesina por ejemplo hay mujeres que ya están colocando a sus hijos hombres a hacer las tareas del hogar, no solo dejándoselas a las niñas.

También debe tenerse en cuenta que aunque se han hecho diplomados y charlas sobre el tema de género en Sumapaz, esas iniciativas no se prolongan en el tiempo y las instituciones tienden a quedarse en los diagnósticos sin entrar en la intervención efectiva. Además, estas iniciativas se queda en la comunidad, pero no siempre llegan a la escuela. Por lo tanto desde este tema se pueden hacer un acercamiento desde la escuela mediante el trabajo conjunto y fortalecimiento con los comités de mujeres, así como sobre la educación sexual y reproductiva.

Finalmente en competencias socioemocionales, cuyo objetivo sería el manejo de las emociones en la resolución de los conflictos y los valores para la convivencia, desde la expresión y exploración la exploración de la diversidad de sentimientos y emociones individuales y colectivas que permitan a los y las estudiante el desarrollo de su capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro.

5. Educación para la ruralidad

5.1 Programas y proyectos en educación rural

Colombia inició un acelerado proceso de urbanización en la década de los 60, y la población que vivía en las cabeceras urbanas (52%), superaron el número de personas que vivían en las zonas rurales (48%). Paradójicamente, esta urbanización coincide con el desarrollo de políticas públicas para la educación rural por parte del Ministerio de Educación Nacional.

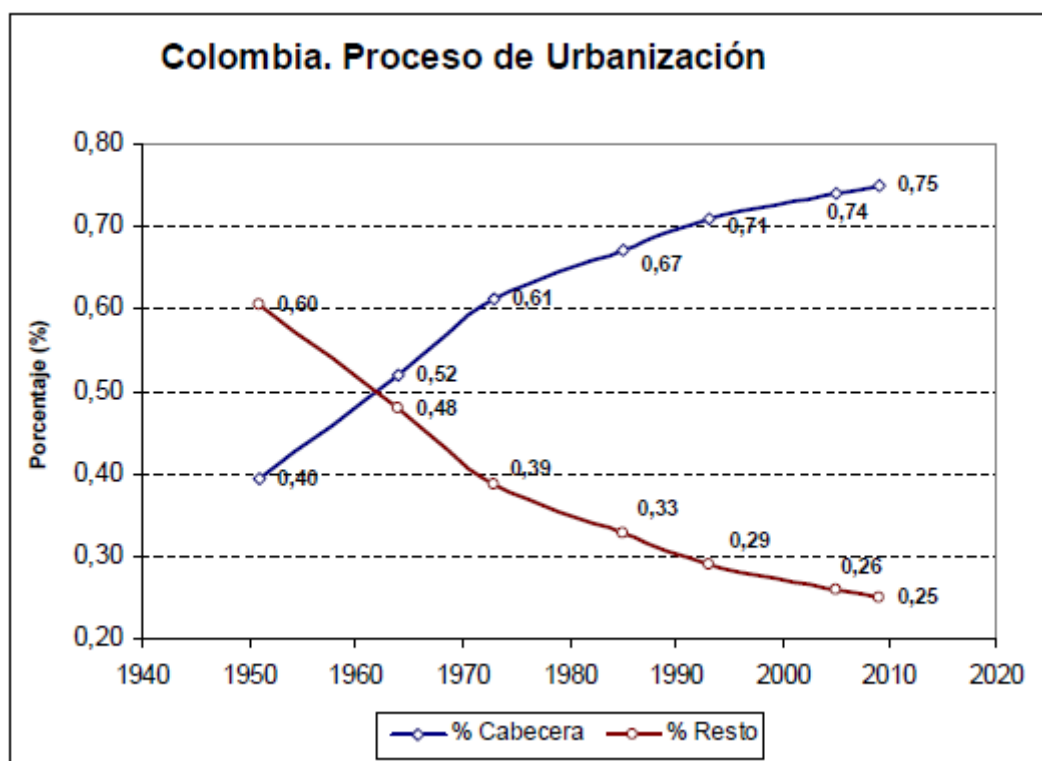


Figura 14. Cambios poblacionales en Colombia. Tomado de Dane. 55 años Powerpoint.

La primera estrategia fue la de las Escuelas Radiofónicas, creadas en 1947 en Sutatenza y desarrolladas por la Fundación Acción Cultural Popular, una institución de la Iglesia católica. Este programa utilizaba la radio como medio para la alfabetización masiva y la provisión de educación básica para la población campesina. Bajo el gobierno de Rojas Pinilla, Radio Sutatenza alcanzó su mayor expansión capacitando maestros, montando emisoras, editando cartillas y editando el periódico El Campesino, incluso se convirtió en

un modelo aplicado en varias regiones del mundo, pero por falta de apoyo económico empezaron a decaer y finalmente cerraron (Cacua, 1997; Lozano, s.f; Perfetti, s.f; López, 2006).

En 1957 se creó el Departamento de Educación Campesina en el recién creado en el Ministerio de Educación Nacional, que planteó las escuelas “hogar” para mujeres, y los “institutos agrícolas” para los hombres, y además publicaba la revista “Colombia Campesina” (Cacua, 1997, pág 259). Es de anotar que este enfoque discriminatorio de género venía desde la época de la independencia, cuando la ley de organización y arreglo de la instrucción pública (marzo de 1826), definió la división entre escuelas de niños y niñas, en donde a las niñas se les enseñase “labores propias de su sexo y la educación relijiosa (sic) y moral” (Cauca, 2997, pag 115)

Ya en los 60s las estrategias de educación rural hacían parte de las políticas de reforma agraria y desarrollo rural, que buscaban la modernización de la economía y también esperaban frenar los crecientes alzamientos campesinos de la época y el fortalecimiento de los movimientos de izquierda revolucionarios (Lozano, s.f; Perfetti, s.f;López, 2006). En 1967 se creó en Pamplona, Norte de Santander, el proyecto de la Escuela Rural Unitaria, que fue apoyado por la Unesco y que para 1987 se convirtió en Escuela Nueva, un modelo basado en los principios de la pedagogía activa por parte de maestros y comunidades rurales que fue altamente exitoso y exportado a nivel internacional (Cacua, 1997, pág 274; Ramírez, 2017). Adicionalmente, en la misma época surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) como un programa que integraba a las instituciones públicas y privadas de educación en la organización y formación de la población rural. Para los ochentas y noventas se desarrollaron modelos educativos flexibles que buscaban responder a las características de alta dispersión y movilidad de la población campesina, estrategias que serían retomadas posteriormente por los proyectos PER (Lozano s.f; Perfetti s.f; López, 2006).

Para 1994, la ley 115 establece de manera escueta una política para el fomento a la educación campesina y rural (Capítulo cuarto): “Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la

calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Artículo 64). Esto mediante el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural (Artículo 65), así como un de un servicio social obligatorio en donde los estudiantes de programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico, debían capacitar y asesorar a la población campesina (Artículo 66). Además, se crearían granjas integrales o huertas escolares anexas a los establecimientos educativos, “en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento” (Artículo 67).

Sin embargo, en el periodo entre 1985 y 2003, Perfetti (s.f) señala que la migración de la población campesina hacia las urbes se debió, entre otros factores “al ajuste que enfrentó el sector agropecuario en el contexto de la globalización, al aumento de la pobreza rural y a la intensificación del conflicto armado en estas regiones”. Específicamente, en la década de los 90s la apertura económica y los subsecuentes cambios en política cambiaria y arancelaria, así como un mercado internacional tendiente a los bajos precios en los productos agrícolas (con particular incidencia del café para Colombia) tuvieron como consecuencia la disminución de la participación del sector agrícola en el PIB, disminuyendo los ingresos de los campesinos y aumentando el desempleo rural. En síntesis, en los 90s la pobreza rural aumentó del 68% al 83%, además siendo un 10% mayor en relación a la pobreza urbana (Perfetti, s.f).

En este contexto, las marchas campesinas de 1996 llevaron al gobierno a suscribir un Contrato Social Rural, que incluía el mejorar las condiciones de vida de los habitantes rurales y mejoras en la educación que contribuyeran a alivianar la desigualdad social. De este Contrato surgió el Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER) en 1999, luego de consultas con organizaciones sociales y expertos nacionales e internacionales (IEU, 2018b). Los principales problemas que buscaba resolver el PER eran:

“i) cobertura educativa insuficiente como consecuencia del bajo nivel socioeconómico y la limitada disponibilidad de los servicios de educación; ii) baja calidad de la educación rural frente a la urbana, y del país en el contexto latinoamericano; iii) carencia de educación técnica, y iv) débil capacidad institucional en el nivel local en

el marco del proceso de descentralización y como consecuencia de un sistema de distribución de transferencias ineficiente” (DNP, 2009)

Para ese entonces, la tasa de cobertura en las áreas rurales era de 30%, mientras que en las urbanas era de 65%; la tasa de deserción era de 10.9% a nivel rural y 2.5% en las ciudades; y además la participación en los programas en preescolar era de menos del 4% en las zonas rurales (Al Tablero, 2001). Por tanto el PER buscaba:

- Mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promovieran la articulación de la educación al desarrollo productivo y social.
- Ampliar la cobertura en preescolar y básica secundaria mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes.
- Fomentar prácticas pedagógicas y de gestión democráticas y de interacción con la comunidad, y una política de educación media a mediano plazo (Al Tablero, 2001).

Así mismo, el PER contaba con cuatro componentes (Naspirán citado en Perfetti, s.f):

- a. Cobertura y calidad de la educación básica, incluyendo: fortalecer la implementación de modelos flexibles, lograr la expansión de la educación preescolar, cualificar las Escuelas Normales Superiores, promover una red de asistencia técnica y acompañamiento, así como la formación permanente de docentes y la construcción de redes de educadores.
- b. Fortalecimiento de la capacidad institucional y la gestión en los municipios: mediante redes educativas en los diferentes niveles institucionales y alianzas estratégicas con departamentos y municipios.
- c. Formación para la convivencia escolar y comunitaria: modificando las relaciones en el aula, fomentando la participación y el trabajo colectivo y cooperativo y desarrollando habilidades para la solución de conflictos y el intercambio de saberes sobre democracia.

- d. Educación Media Técnica Rural: con el objetivo de caracterizar la oferta educativa, identificar y acompañar las experiencias significativas y la concertación de la política en el tema

De manera especial, se retomó y fortaleció la estrategia de Modelos Educativos Flexibles, que permitían ampliar la cobertura con oferta accesible y de calidad (IEU, 2018; Ramírez, 2017). Estos modelos respondían a las características específicas de las escuelas rurales (las distancias entre veredas y la poca cantidad de alumnos) y que por tanto se basaban en:

“[La] organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local” (Al Tablero, 2001).

La estrategia de modelos flexibles incluía programas para primaria y secundaria:

A. Primaria

- Fortalecimiento de Escuela Nueva
- Implementación de Aceleración del Aprendizaje: un modelo desarrollado en Brasil que atiende a población en extraedad que ha desertado del sistema educativo.

B. Secundaria

- Postprimaria: dirigida a los jóvenes entre los 12 y 17 años, y que permite flexibilizar y diversificar el currículo para atender población escolar en zonas rurales, desarrollado por el Ministerio de Educación, la Federación de Cafeteros y la Universidad de Pamplona.
- Telesecundaria: modelo desarrollado en México, y que consiste en el uso de material impreso y de la televisión como herramienta didáctica.

- Sistema de aprendizaje tutorial (SAT), que se vincula a las necesidades socio-económicas de la comunidad rural y a través de proyectos productivos se desarrollan currículos flexibles y contextualizados.
- Servicio de Educación Rural (SER), modelo semipresencial desarrollado por la Universidad Católica de Oriente y que incluye actividades de autoaprendizaje, proyectos comunitarios, productivos, culturales y artísticos.
- Método CAFAM de capacitación en primaria y para adultos para que validen el bachillerato, pero que no ofrece directamente el título.

La primera fase del PER finalizó el 2007 y un estudio realizado por Rodríguez, Sánchez y Armenta (2007) del CEDE de la Universidad de los Andes, concluyó que se había logrado un efecto positivo en la eficiencia y calidad de la educación en las zonas rurales, esto al mejorar la calidad de los materiales educativos y capacitación en los modelos pedagógicos, así como la gestión y administración educativa. Perfetti (s.f) también señala que como resultado de estas políticas, hubo un aumento en las tasas de analfabetismo, escolaridad y de asistencia escolar, así como algunos resultados importantes en calidad. Específicamente en 1997, la educación primaria rural en Colombia obtuvo mejores resultados en calidad en comparación con otros países de América Latina e inclusive en comparación con áreas urbanas, por ejemplo en las pruebas de matemáticas, aunque no en lenguaje. En las mediciones hechas en 1998 y 1999, los estudiantes de Escuela Nueva, es decir en primaria, obtuvieron mejores resultados que estudiantes en otros países, y en las pruebas SABER en el 2002 también se desempeñaron mejor que estudiantes de escuelas urbanas.

Por su lado, el modelo de Posprimaria permitió el aumento de la cobertura en educación básica, mejoramiento de la calidad, incremento de la retención y promoción escolar, fortalecimiento de vínculos y generación de actividades con la comunidad, y mayor equidad entre la población urbana y rural. Esto además de ampliación de la oferta en educación media y el desarrollo de capacidades de gestión de escuelas y comunidades, el reconocimiento del maestro rural y de los saberes rurales, así como el fortalecimiento en la innovación de los microcentros rurales y la gestión exitosa de proyectos productivos. El SAT, por su lado, fomentó la creación de alianzas entre el Estado y la sociedad civil,

transformó el papel de las comunidades en su propio desarrollo, generó empleos en la zona rural involucrando a las comunidades de manera participativa en la educación y adaptando el currículo al entorno educativo, inclusive en la solución de problemas de desarrollo. Finalmente, el modelo CAFAM mostró resultados positivos en la cobertura y calidad en educación de adultos (Perfetti, s.f).

Dado su éxito, el PER continuó con una segunda fase, el Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural o PER II, (2009-2015), financiado por el Banco Mundial (Conpes 3500). El PER II dio continuidad a los objetivos de cobertura, calidad y pertinencia, mediante la implementación de los modelos flexibles y los procesos de formación y acompañamiento de los docentes en áreas rurales. Su objetivo era:

“[I] incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, promover la retención de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar y la calidad de vida de la población rural” (MEN, 2013).

Como parte del PER II, y en relación al Plan Sectorial de Educación de la época “Educación de calidad. El camino para la prosperidad” (2010), el Ministerio también definió los Planes de Educación Rural, que aunque no son obligatorios por ley, si permiten la planificación, financiación, ejecución, seguimiento y evaluación por parte de las entidades territoriales para la educación rural. El Plan Sectorial incluía cinco líneas básicas: educación inicial de calidad para la primera infancia; mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles; disminución de las brechas de acceso y permanencia entre población rural-urbana, poblaciones diversas, vulnerables y por regiones; pertinencia e innovación; y el fortalecimiento de la gestión con eficiencia y transparencia (MEN, 2012).

“Es fundamental que la primera infancia pueda ser atendida con programas especializados de educación temprana y que los jóvenes reciban formación para vincularse como ciudadanos productivos a la vida social y económica de su región” (MEN, 2012,12).

Como resultado de la experiencia en la ejecución del PER I y PER II, para el 2015 el Ministerio de Educación hace una propuesta lineamientos de política para la educación de la población rural (MEN, 2015). El diagnóstico del Ministerio concluía que aunque la cobertura a nivel primaria era cercana a lo universal, en básica secundaria sólo llegaba a un 55%, en media a un 25%, y educación superior a un 5%, especialmente en zonas de mayor dispersión poblacional. Esto con un 88% de jóvenes rurales que culminaban la primaria, y sólo un 50% que culmina el grado noveno. Además, todavía se podía encontrar un índice de analfabetismo de un 12.4% de personas mayores de 15 años en lo rural, más del doble de las zonas urbanas; y el número de años escolares alcanzados de personas mayores de 35 años sólo llegaba a básica primaria incompleta, 4.1 años, menos del doble que en las zonas urbanas que era de 8.5. Adicionalmente, el desempeño en pruebas de calidad era mucho menor para quienes asistían a los IED rurales en comparación con los urbanos. Por lo tanto, se concluía que había una relación entre pobreza, bajo logro educativo y calidad del empleo, ya que la mitad de los hogares rurales se dedicaba exclusivamente a la agricultura familiar y se encontró que un 24% de los jóvenes de áreas rurales no estaban estudiando, trabajando ni en búsqueda de empleo (MEN, 2015)

El Ministerio, propone entonces estos lineamientos como un avance para el planteamiento de una política que permitiera superar las brechas de inequidad y calidad en educación que afectan especialmente a la población rural. La educación se considera como la vía para la inclusión y el desarrollo al ser una herramienta de formación de capital humano y social. Esto desde la inclusión productiva, entendida como “el acceso a bienes públicos como tierras, riego, infraestructura vial, crédito, comercialización, asistencia técnica, ciencia y tecnología y recursos humanos especializados” (Ocampo, 2014 citado en MEN, 2015)

Los lineamientos propuestos por el MEN se basan en tres conceptos básicos: i) la educación como derecho, ii) la ruralidad actual y la población rural en Colombia y iii) la noción de territorio. En primer lugar, la educación como derecho se basa en cuatro principios: asequibilidad que garantiza que los derechos estén disponibles para la población campesina; accesibilidad de todos los niños sin importar su situación geográfica, económica o social; aceptabilidad en términos de calidad; y la adaptabilidad para garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo mediante el respeto a la

identidad y la diversidad. Segundo, la ruralidad se define en relación a la densidad poblacional (menos de 25.000 habitantes), que según el DNP para 2014 era de 11.302.519 habitantes, es decir, un 24% de la población pero que ocupa un 80% de territorio. La población que habita ese territorio está compuesta de campesinos, incluyendo a pequeños productores, indígenas, afrocolombianos y campesinos sin tierra. Esto teniendo en cuenta que el desarrollo del país ha favorecido la población urbana, con una brecha en la calidad de vida para lo rural y situación económica que se manifiesta en un índice de pobreza multidimensional de 45.9%. Finalmente, la noción de territorio se refiere al significado que le dan al espacio geográfico sus habitantes, en donde se establecen las relaciones económicas, sociales, códigos, normas y formas de ver el mundo. Esta noción de territorio lleva a plantear dos puntos principales: desarrollo rural integral con inclusión social y productiva y enfoque territorial y formación de capital humano y capital social.

Adicionalmente, se establecen cuatro ejes temáticos para los lineamientos: a. condiciones que garantizan el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo; b. los factores que inciden en la calidad de la educación: estrategias pedagógicas, recursos humanos, ambiente escolar, el currículo; c. la institucionalidad que sustenta el funcionamiento del sistema para el logro de los objetivos, a nivel nacional, departamental, de municipios certificados y no certificados, instituciones educativas rurales, otras instituciones intersectoriales y otros entes de participación social; y d. la planeación y el financiamiento de la educación

Finalmente, en el Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno colombiano y las FARC, se incluyó la creación de un nuevo Programa Especial de Educación Rural (PEER), como parte del primer punto sobre la Reforma Rural Integral (Universidad Nacional, 2018). Este PEER todavía está en mora de desarrollarse, pero busca: brindar educación a la primera infancia; garantizar cobertura, calidad y pertinencia de la educación; erradicar el analfabetismo en lo rural; promover la permanencia de la juventud en el campo y construir desarrollo rural con las instituciones académicas regionales. Esto a su vez con los siguientes criterios: cobertura universal, modelos flexibles, mejoramiento de infraestructura rural, gratuidad educativa, mejoramiento de condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo, oferta de recreación y deporte, programas de

formación técnica y agropecuaria en la educación media, oferta de becas y créditos condonables, promoción de formación profesional en mujeres, eliminación del analfabetismo rural, investigación, y ampliación de ofertas y acceso para la educación técnica, tecnológica y profesional en las zonas rurales, en áreas relacionadas con el desarrollo rural y con especial énfasis para las mujeres rurales (Acuerdo de Paz, punto 1.3.2.2)

Es importante además, tener en cuenta las iniciativas por parte de otros sectores. El Cinep ha desarrollado una estrategia educativa en el marco de su propuesta de su Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio que han denominado Biopedagogía. Esta propuesta “busca la construcción de un lenguaje pedagógico que permita la apropiación del territorio con una mirada regional”, con acciones en la educación formal, no formal e informal (CINEP, 2005, 10). Específicamente, se hace énfasis en la pertinencia de la educación en un contexto de violencia como el del Magdalena Medio, que permita a las comunidades no solo comprender sino transformar sus realidades. Esto mediante la creación de activismos, ciudadanías y organización comunitaria; así como en el desarrollo de procesos que se enfoquen en las habilidades productivas y formación para el trabajo que permitan la inclusión de los habitantes como parte de esos modelos.

Por otro lado, un grupo de organizaciones sociales, entidades públicas y ONGs lideradas por Coreduc, han venido organizando Congresos de Educación Rural¹⁴⁸, con el objetivo de fortalecer de proyectos y procesos educativos en un contexto rurales, el rescate de saberes y prácticas pedagógicas y la contribución a lectura de las ruralidades del país.

Esto mediante cuatro acciones: i. la reflexión sobre la relación entre el contexto y las prácticas pedagógicas, específicamente en su incidencia en la gobernabilidad, la economía, la cultura y la construcción del territorio; ii. el análisis de la educación en el marco de proceso de paz y los cambios en las dinámicas de los territorios y sus habitantes; iii. el

¹⁴⁸El Primer Congreso Octubre de 2004 en Manizales; el segundo en 2007 en Villavicencio; y el tercero en Medellín en 2010. Las organizaciones convocantes son: Coreduc, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, Educapaz, Universidad Pedagógica Nacional, Conferencia Episcopal de Colombia, Cinep, Universidad Javeriana, Universidad Católica de Oriente, Compartir, Coredi y Fundación Aurelio Llano Posada

debate de las políticas públicas en educación y sus impactos socio-ambientales, políticos, económicos y culturales en la ruralidad; y vi. la propuesta de lineamientos para una política pública en educación rural en relación a la construcción de paz y futuros contextos rurales. Adicionalmente, se buscaba reflexionar sobre una educación que fortaleciera a las comunidades rurales como parte del desarrollo rural, desde los sistemas locales de desarrollo integral, y el uso y manejo equilibrado de los agro-eco-sistemas. Esto teniendo con miras a: i. una educación que permitiera al habitante rural combinar su actividad productivo-laboral con la formación académica y profesional; ii. fortalecer la formación profesional para los docentes en relación a las necesidades y realidades rurales; iii. incidir en la legislación para que sea sensible a los contextos rurales; iv. y la creación de sistemas de financiación para la educación superior en lo rural (IV Congreso Invitación, 2016).

En el Congreso, además firmó un mandato para constituir las Mesa Nacional y Mesas Regionales de Educación Rural que trabajaran desde tres áreas: lo institucional, la planeación y lo financiero. En primer lugar, en cuanto la institucionalidad se recomienda: reconocer que lo institucional va más allá de lo formal para incluir a las organizaciones comunitarias, padres de familia y organizaciones productivas; establecer en el MEN una instancia de educación rural; fortalecer los entes territoriales de administración educativa; convocar, promover y apoyar la participación social, local y territorial para que participen también las decisiones sobre la educación; establecer mecanismos de trabajo interinstitucional e intersectorial del sector educativo, vinculando el sector educativo con el productivo; incentivar alianzas público privadas con gremios, empresas, ONGs y cooperación internacional; reconocer los esfuerzos de las entidades territoriales certificadas en la prestación del servicio educativo en áreas rurales dispersas; y facultar a los entes territoriales para que reconozcan las experiencias de modelos flexibles exitosos. En segundo lugar está la planeación que implica: fortalecer la participación del sector educativo en los procesos territoriales de planeación e incluir la educación de la población rural en los planes de desarrollo. Y en tercer lugar la financiación: proveer los recursos suficientes para la educación en todos los niveles de los habitantes rurales y definir y promover formas de contratación que garanticen la participación de comunidades a nivel local, por ejemplo en la provisión de bienes y servicios a las instituciones educativa; y

asignar a las instituciones educativas rurales un presupuesto para el desarrollo de proyectos en temas de ciencia, tecnología e innovación (IV Congreso Mandato, 2016)

Todos estos programas y proyectos han sin duda contribuido al mejoramiento de la cobertura y la calidad educativa para las zonas rurales, pero no constituyen una política como tal. Noel Roth ha definido una política pública como un conjunto de objetivos colectivos que son tratados por una institución gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. Esto en cuatro fases: identificación del problema, formulación de soluciones, toma de decisiones, implementación y evaluación (Roth, 2006).

Por su lado, Muller plantea que el desarrollo de las políticas públicas responde a las transformaciones del Estado moderno que implica al ocaso de las sociedades territoriales, es decir, de aquellas sociedades cuyos individuos definieron su identidad en relación a un territorio, con una débil división del trabajo y poca movilidad, caracterizadas por lo que Durkheim llama solidaridad mecánica. Estas sociedades tienden a desaparecer y a dar paso a lo “sectorial” que surge como organizador de la vida social y laboral, es decir, en donde la identidad ya no vincula al territorio, ni la actividad económica depende del núcleo familiar, sino que todo se articula alrededor de las profesiones bajo nuevas formas de división del trabajo. La política entonces tiene su escenario en la interacción o enfrentamiento entre los diferentes sectores y sus correspondientes reivindicaciones. Esto a su vez da paso a la “historicidad”, como un fenómeno propio de las sociedades industrializadas debido al surgimiento de una nueva visión del mundo, en donde si antes las sociedades territoriales estaban sujetas a los elementos exteriores (el clima, los fenómenos naturales) ahora las sociedades sectoriales superan a éstos elementos y se modifican a sí mismas mediante el desarrollo de políticas públicas (Muller, 2006).

Por tanto, la educación Sumapaz se debe entender desde el concepto desarrollado por Muller de “sociedad territorial”, más exactamente una sociedad campesina, muy ligada al territorio mediante su labor agrícola y su historia de colonización, pero que se resiste a desaparecer mediante la resistencia a las dinámicas modernas que se les imponen desde lo nacional o lo distrital. En ese sentido, es allí donde las políticas de educación diseñadas

para y desde lo urbano hacen evidentes sus falencias y desencuentros con una comunidad que siempre ha estado al margen de las políticas tanto educativas como económicas y políticas.

5.2 Contribución a la política pública en educación rural para Bogotá

Como se ha venido mencionando a lo largo del este texto, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2018) en conjunto con la Universidad Nacional (IEU, 2018b) han planteado recientemente seis lineamientos para desarrollar una política educativa para las ruralidades de Bogotá. Estos lineamientos buscan “reducir las brechas de desigualdad que afectan la calidad, el acceso y la permanencia escolar en las zonas rurales de Bogotá”, fortaleciendo la presencia institucional del distrito en relación tanto a la construcción de paz en el territorio como en el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes rurales (SED, 2018, pág, 52). Siguiendo este principio, este Estudio plantea que Sumapaz debe tener una atención diferencial a de las otras localidades por tratarse de una zona que no es de borde, y en donde además se conjugan temas ambientales, de movimientos sociales y de organización política muy particulares. A partir de lo desarrollado en el apartado tres en los ejes de inclusión, calidad y convivencia, es posible también contribuir en el análisis de cada uno de estos lineamientos (Tabla 13):

1. Garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación superior.

Para la SED, las trayectorias educativas completas se inscriben dentro del eje de inclusión, buscandoreducir las brechas de desigualdad para que toda la población en edad escolar pueda acceder al sistema educativo, encontrando además las condiciones adecuadas para su permanencia. En este sentido se identifican las siguientes líneas de intervención: i) acceso a la educación preescolar en el marco de la atención a la primera infancia; ii) fortalecimiento en los componentes de acceso y permanencia, en particular una canasta educativa que incluya atención a infraestructura educativa, alimentación escolar, movilidad escolar sostenible, promoción del bienestar, gratuidad educativa y kits escolares; iii)

socialización de la ruta de acceso y permanencia, comprometiendo a cada establecimiento rural para aumentar la permanencia de los estudiantes; fortalecimiento del sistema de información sobre las causales de deserción; fortalecimiento de la educación media y su articulación con la educación superior (SED, 2018 págs.54-56).

Este estudio ha mostrado que la inclusión no puede solamente tomar en cuenta a los estudiantes, sino entender y apoyar su contexto familiar y comunitario. Aunque se han realizado avances en cuanto a movilidad escolar, infraestructura educativa y dotación, las acciones de las instituciones pueden terminar siendo parciales y fragmentadas. Por ejemplo, en el caso de la movilidad, la problemática de la comunidad educativa no se soluciona solamente beneficiando a algunos estamentos. En Sumapaz es importante entonces dotar a las instituciones educativas con recursos y carros (o transporte animal) para desarrollar todas las actividades que se requiera y se logre atender todas las sedes adecuadamente.

Por otro lado, una de las grandes problemáticas a este respecto es la migración a las ciudades y el despoblamiento de los campos, que por lo demás se trata de un fenómeno a nivel nacional y global. Como ha advertido las Naciones Unidas. Fomentar y fortalecer la economía campesina, así como el desarrollo de redes y canales de comunicación y cooperación termina siendo un paso fundamental para que los proyectos de vida de los jóvenes se puedan desarrollar en el territorio; o que, si deciden irse, también se les ofrezcan garantías económicas y sociales para retornar a lo rural cuando así lo deseen.

2. Ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articularán en las instituciones escolares.

Para superar las condiciones de pobreza multidimensional, la SED propone que la escuela sea el centro integración y articulación multisectorial en donde se focalicen las acciones distritales orientadas a la superación de la pobreza, en particular aquella que se relaciona con los bajos niveles de escolaridad de los jefes de hogar; y el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias con programas de salud, cultura, recreación, bienestar social, prevención del embarazo juvenil y drogas, etc. (SED, 2018, pág. 56-57).

Este estudio ya ha mostrado que de hecho la escuela rural ya ha sido el lugar por excelencia en donde se llevan a cabo todos estos programas, por tratarse de la institución con mayor cobertura y permanencia en la zona. En lo que debe hacerse énfasis entonces es en una mayor articulación de todos estos sectores, una mayor sensibilidad a las problemáticas específicas de Sumapaz, y un mayor énfasis hacia el reconocimiento y apoyo de los habitantes urbanos de Bogotá hacia sus comunidades campesinas.

Igualmente, la SED propone articular el sector educativo al desarrollo social y económico de las zonas rurales para garantizar la sostenibilidad ambiental y mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano. En este sentido se resaltan acciones como la provisión de la canasta educativa, la gratuidad, la alimentación escolar, el transporte y los útiles (SED, 2018, pág. 56). Aunque estas acciones pueden ayudar a las familias, para evitar el asistencialismo resulta también importante plantear políticas y acciones que permitan el desarrollo de las economías campesinas. Específicamente, la concreción de la Zona de Reserva Campesina puede contribuir a cerrar la frontera agrícola y mejorar la vida del campesinado, orientando y fortaleciendo además las acciones de reconversión de actividades agropecuarias y un mayor cuidado del páramo.

3. Avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar.

En este lineamiento busca fomentar la innovación de contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje mediante las siguientes líneas de intervención: i) analizar y ajustar el Proyecto Institucional de Educación Rural (PIER) de cada colegio rural; ii) establecer la jornada única y extendida y iii) promover la formación de docentes.

Actualmente ambos colegios se encuentran en el proceso de revisión y actualización de su PIER y en ambos colegios se ha discutido la posibilidad de quitar el énfasis en agropecuarias de la media y dejar solo el bachillerato académico. Esta última opción pareciera ser la salida más simple y menos costosa para la institucionalidad y parece ser la preferida por los estudiantes. Sin embargo, debe recordarse que existen ya parámetros del MEN que definen que la secundaria rural debe ser productiva. Además, es importante

reflexionar sobre el aporte que hace el énfasis en agropecuarias, y cómo puede este énfasis ayudar a fomentar la pertenencia de la zona y la identidad campesina.

Como lo plantea el docente Plácido Cifuentes (2018):

“Estos PIER son un espacio de reflexión sobre el horizonte hacia el cual se quiere orientar la institución, como si fuese una carta de navegación. La reforma impulsada por la Ley General de Educación plantea una proyección y unas líneas orientadoras para las instituciones: fomentar los espacios y estrategias que exigen la consolidación de los Proyectos Educativos, construir una escuela más democrática y participativa, una escuela que se abra para aprender más de la comunidad, que introduzca elementos de la cultura local como objetos de estudio y fuentes de conocimiento y que se preocupe por integrar la realidad social a sus procesos. Por otra parte es necesario reflexionar sobre la escuela como institución que propicia la formación de una sociedad que avance en sus niveles de participación, de consolidación de la autonomía y la toma de decisiones; una sociedad que construya un conocimiento que responda a los requerimientos reales y los ponga en práctica en la solución de sus problemas; una sociedad formada por sujetos creativos y solidarios”.

Por otro lado, en relación a la jornada única y extendida, la mayoría de las sedes ya la están trabajando, pero lo que es necesario plantear es el cómo se utiliza el tiempo de los estudiantes y de los docentes para fomentar acciones que logren mejorar la calidad y pertenencia de la educación y no solo saturarlos con cursos y proyectos.

Finalmente, uno de los grandes aprendizajes de este Estudio es la importancia de la formación docente in situ para lo rural, así como el apoyo a los maestros en su sitio de trabajo para ver de primera mano para así entender las necesidades con las que deben lidiar en el día a día.

4. Consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación media.

La SED plantea que la pregunta por la pertinencia está en el centro de la relación entre la educación y el futuro de los jóvenes, y la define de la siguiente manera: “En el caso rural la educación es pertinente si propende por la superación de la inequidad urbano/rural, si

desarrolla un sentido crítico frente a la pobreza y en general si potencializa el desarrollo de los jóvenes y su territorio” (SED, 2018, pág. 58). Se propone entonces las siguientes líneas de intervención: i) analizar la relevancia de los proyectos pedagógicos en el contexto rural y en relación con los proyectos de vida de los estudiantes; ii) apoyar el desarrollo de modelos educativos flexibles, iii) promover proyectos pertinentes que mejoren la calidad en la educación; y iv) difusión e implementación de las TIC.

Además de estos temas, es crucial que también se tome en cuenta el tema docente: no es posible mejorar la calidad educativa sin condiciones de vida y laborales mínimas para los y las maestras rurales. En este sentido este Estudio pudo identificar algunos temas cruciales:

- procesos de selección que sean sensibles con y particulares a lo rural, que incluyan inducciones adecuadas por parte del Ministerio y la Secretaría;
- viviendas adecuadas, seguras y cómodas para los docentes;
- estímulos y apoyo para la docencia rural;
- estabilidad laboral, por lo menos en lo que respecta a cambios en cualquier momento del medio del año escolar que solo resultan en procesos interrumpidos e inacabados;
- formación docente in situ y pertinente a las necesidades y gustos de los docentes.

Aun así los docentes en Sumapaz si han venido desarrollando una gran cantidad de proyectos que se muestran altamente pertinentes para el contexto y que tienen un enorme potencial en relación a promover los proyectos de vida de los estudiantes en el territorio. Es importante entonces que la secretaría los tenga en cuenta, para reconocer este trabajo y no saturar a los docentes con otros proyectos que repiten temas o no son pertinentes.

5. Involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes.

La SED ha planteado el fortalecimiento del vínculo familia-escuela para el involucramiento de la familia en la educación y su contribución al proceso educativo de sus hijos. Esto según las siguientes líneas de intervención: i) fortalecimiento de los programas educativos flexibles de educación de adultos que beneficien tanto a los padres como a otros miembros de la comunidad educativa; ii) la escuela de padres y madres,

esperando que la formación propia contribuya a que apoyen y motiven el aprendizaje de sus hijos y participen en las decisiones del colegio; iii) promover su participación en aula escolar en los niveles de preescolar y primaria; iv) apoyar proyectos de vida de los adolescentes en conjunto con sus padres y madres (SED, 2018, pág. 59).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que para las familias y las comunidades es justamente la política pública la que los ha apartado de la escuela:

“La privatización del espacio o el terreno donde está construida la escuela, donde solo se puede acceder para la academia únicamente, se deja de lado o prohibido el uso de las instalaciones para realizar actividades propias de una comunidad rural (reuniones, asambleas, actividades culturales, trabajo social entre otros), despojando de manera drástica el espacio que ven como único para la interacción social de los sujetos rurales”. (Cifuentes, 2018)

6. Fortalecer la formación para la convivencia y la paz

En este último lineamiento, la SED plantea que los establecimientos educativos son escenarios privilegiados para la construcción de paz en los contextos locales y para brindar a la comunidad educativa experiencias de convivencia cordial y paz mediante ejercicios democráticos, manejo de conflictos y de las diferencias, y prácticas de respeto y tolerancia. Para esto se proponen cuatro líneas de intervención: i) cumplir con los objetivos de la Cátedra de Paz; ii) promover el programa de entornos escolares para la paz; iii) consolidar prácticas democráticas y de participación en la escuela; iv) ajustar el plan de estudios para fortalecer el contenido en ciudadanía y paz.

Ya se ha planteado que uno de los resultados de este estudio es una propuesta de Cátedra de Paz con enfoque de identidad campesina y un énfasis en desarrollo sostenible y memoria histórica. Adicionalmente es importante tener en cuenta el déficit de ciudadanía de las comunidades rurales y campesinas para desarrollar acciones – no solo desde la educación – que ayuden a evitar la discriminación y reconozcan la victimización de estas comunidades.

Lineamientos política SED (2018)	CALIDAD	INCLUSIÓN	CONVIVENCIA
1. Garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación superior.		<ul style="list-style-type: none"> - Movilidad - Infraestructura y dotación - Matrícula y cobertura - Deserción y Reprobación 	
2. Ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articularán en las instituciones escolares.	- Uso del Suelo-territorio	<ul style="list-style-type: none"> - Pobreza y desarrollo - Pertenencia a Bogotá - Identidad campesina - Género 	
3. Avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo - Uso del tiempo escolar 	Educación de Adultos	Fortalecimiento del liderazgo educativo
4. Consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación media.	<ul style="list-style-type: none"> - La cuestión docente: calidad de vida y formación, experiencia y liderazgo pedagógico - Prácticas docentes y pedagógicas - Oferta multisectorial y articulación - Expectativas y Orientación profesional 	Identidad campesina	
5. Involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes.			Vínculo familia-escuela
6. Fortalecer la formación para la convivencia y la paz			<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad y entornos de calidad - Desconocimiento de territorio afectado por conflicto armado

Tabla 13. Cruce entre lineamientos propuestos por la SED y ejes del Plan Sectorial

IV. Categorías y criterios de evaluación que aporte al fortalecimiento del sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares, en su línea estratégica: Equipo por la Educación para el Reencuentro, la Reconciliación y la Paz

6. Evaluación inclusiva para la calidad

Las primeras evaluaciones sobre políticas públicas surgieron con el objetivo de entender su proceso de construcción e implementación para así contribuir al desarrollo de la democracia; por tanto se buscaba una aproximación desde diferentes disciplinas, combinando diferentes métodos de investigación y recopilando datos tanto cualitativos como cuantitativos. Sin embargo, con el tiempo, éste enfoque holístico ha sido reemplazado por análisis más limitados a lo cuantitativo y a lo administrativo (Fisher, Miller y Sidney, 2007).

Roth (2006) se aproxima al análisis de políticas públicas desde el enfoque constructivista, analizando los objetivos, medios y acciones que desarrolla el Estado frente a cierta problemática. Roth (2009) se apoya en Gubä y Lincoln en el planteamiento de cuatro generaciones en evaluación que influenciaron la educación: la primera surgió desde las mediciones positivistas (sicométricas, sociométricas y econométricas), en donde se intentó medir, por ejemplo, el coeficiente intelectual o la edad mental. Esta primera generación además asumía la gestión científica con un enfoque para la producción y la industria, enfatizando los criterios de eficiencia y efectividad en el trabajo. La segunda generación en vez de enfocarse en los individuos, priorizó el análisis de los currículos y de su capacidad para lograr los objetivos de la formación, por lo que se desarrolló la *evaluación de programas*, de carácter descriptivo y en donde la medición individual pasó a ser sólo una de las herramientas usadas para la evaluación. Mientras que la tercera generación desarrolló modelos de evaluación para juzgar los procesos en relación a criterios externos al mismo programa lo que implicaba un análisis comparativo entre distintos programas.

Gubä y Lincoln (citados en Roth, 2009) plantean además que el enfoque administrativo que ha permeado la evaluación de las políticas públicas implica la contratación de evaluadores externos que deben de alguna forma satisfacer los requisitos del contratante.

Esta práctica termina enfatizando los criterios tecnocráticos y crea un sesgo al ser el Estado juez y parte en el proceso de evaluación: ya que contrata y establece los criterios de evaluación. Por tanto, los autores proponen cuarta generación denominada *evaluación constructivista no focalizada*, en donde los criterios se definen como parte del proceso mismo de evaluación y no a priori. Mediante este proceso lo que se busca entonces es establecer cuáles son las diversas interpretaciones y construcciones de la realidad que hacen las diferentes partes involucradas en una política pública, y a partir de ahí establecer los criterios de evaluación más apropiados en cada caso.

Es importante sin embargo señalar que Roth, Guba y Lincoln asumen estas generaciones de forma evolucionista: la siguiente generación supera lo que llaman *debilidades* de la anterior. Por el contrario, estas cuatro formas de evaluación pueden constituirse en herramientas que se han desarrollado a lo largo del tiempo y que sirven con diversos fines, pudiendo aplicarse de manera complementaria. Específicamente en el caso que atañe a este Estudio, sería importante plantear para el ERRPP, el cómo se relacionan las evaluaciones cuantitativas y cualitativas dentro de un mismo campo, y como podrían aportar y complementarse las evaluaciones tanto positivistas como constructivistas.

La línea estratégica EERRP hace parte de la Dirección de Participación de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la SED, en el marco del Sistema Distrital de Convivencia Escolar-SDCE (Alcaldía de Bogotá, 2017; Vargas, 2017). Como lo señala el Plan Sectorial, esta línea busca contribuir a la construcción de una ciudad en paz mediante el diseño estrategias para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas de los y las estudiantes, así como la promoción de la participación, la cultura ciudadana, la sana convivencia y el mejoramiento del clima escolar y de los entornos escolares. En particular, la línea EERRP se concreta en el Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz (Pimee), que hace énfasis en dos temas: por un lado el mejoramiento de los entornos en los que los estudiantes crecen y aprenden, lo cual no se limita a un tema de seguridad ciudadana, sino a las redes que se tejen dentro y fuera del establecimiento educativo; y por el otro, en el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, en particular el

fortalecimiento de la cultura ciudadana, el mejoramiento de la convivencia y a la construcción de territorios en paz (Alcaldía de Bogotá, 2017).

Como está planteado en el Plan de Desarrollo de la capital, el EERRP propende por el empoderamiento de todos los actores de la comunidad educativa para aportar a la construcción de una Bogotá en paz, el fortalecimiento de la participación, la convivencia y el mejoramiento del clima escolar de aula y los entornos escolares para la vida (Alcaldía de Bogotá, 2016, pág 240-247). En el EERRP se establecen cuatro componentes que atraviesan las acciones en tres niveles: el primer componente es la *atención*, que se concreta en la actualización de los protocolos de la Ruta Integral de Atención para las situaciones que afectan la convivencia escolar. En segundo es la *prevención*, que se enfoca en el fortalecimiento del liderazgo educativo y de la institucionalidad, la articulación interinstitucional y la intervención integral para generar entornos escolares favorables con la participación activa de los padres y madres de familia en los procesos formativos de sus hijos. En tercer lugar se encuentra la *promoción*, con acciones que incluyen la implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana, el fortalecimiento de la participación y el mejoramiento de los planes y manuales de convivencia. Finalmente está el *seguimiento*, principalmente mediante el Observatorio de Convivencia Escolar, la verificación del cumplimiento de la Ruta Integral de Atención y el adecuado cierre de los casos de convivencia (Alcaldía de Bogotá, 2017).

Los niveles son el distrital (mesas distritales, el consejo consultivo distrital de política educativa, la mesa distrital de cabildantes estudiantiles y los espacios interinstitucionales de participación), local (mesas locales de política educativa, los consejos consultivos locales de política educativa, los cabildantes estudiantiles, las redes y espacios interinstitucionales de participación) y establecimientos educativos (el gobierno escolar, las personerías estudiantiles, las contralorías estudiantiles, los consejos estudiantiles y de padres y madres, además de comités como los de convivencia, ambientales y de control social). (Alcaldía de Bogotá, 2016, pág. 241)

El ERRPP entonces propone seis estrategias: i) potenciar las capacidades de los directores locales de educación y de los rectores en temas de participación, convivencia y clima y entornos escolares, ii) enfocar los planes de convivencia hacia el reencuentro, la

reconciliación y la paz; iii) consolidar la incorporación de los temas y proyectos transversales a los PEI, en el marco de la autonomía escolar; iv) mejorar los entornos escolares; v) consolidar el Observatorio de Convivencia Escolar para generar estrategias de prevención, intervención, seguimiento y evaluación encaminadas a mejorar el clima y los entornos escolares; y vi) generar espacios de comunicación y la paz (Alcaldía de Bogotá, 2016, pág 245).

Como se ha planteado a lo largo de este texto, para el ERRPP serían entonces crucial que en estos componentes y niveles se plantearan criterios que tomaran en cuenta la ruralidad del distrito; en particular las relaciones (potencialidades pero también disonancias) entre esa ruralidad y las políticas diseñadas desde lo urbano. En términos de evaluación, la medición por excelencia de la calidad educativa son las pruebas Saber. A pesar de ser estas pruebas una forma de plantear planes de mejoramiento en los colegios, poco se ha analizado la relación entre el contexto y los resultados.

Se puede decir entonces que las pruebas Saber se han convertido en una forma más de evidenciar las brechas entre lo urbano y lo rural: en la caracterización hecha por la Universidad Nacional, se encontró que en las pruebas Saber “existen brechas significativas tanto al interior del grupo de los colegios rurales, como frente al resultado promedio total de la ciudad. Esta brecha no es homogénea entre localidades y tampoco depende del grado de ruralidad del borde” (IEU, 2018, pág 46). Estas brechas son menos significativas en Suba y Usme, pero se profundizan en Usaquén y Sumapaz. Por tanto, la Universidad Nacional plantea que puede haber otras razones para explicar estos resultados de las pruebas Saber como por ejemplo el logro educativo de los padres, ausentismo docente, reprobación escolar, tamaño y conformación escolar, etc (Ibid, pág. 48).

En últimas, los bajos resultados en las Pruebas Saber lo que pueden estar evidenciando es deficiencias en ciudadanía, más que en competencias específicas. También ya se ha señalado a lo largo de este texto que los bajos logros no son algo inherente a la educación rural. Escuela Nueva obtuvo logros educativos por encima del promedio, y más recientemente la institución educativa rural José Antonio Galán, del corregimiento de Santa Bárbara, se posicionó como la segunda mejor del municipio de Pasto, esto mediante

el desarrollo de un sistema de evaluación (SIEE) que cumple varios criterios (IEM José Antonio Galán, 2018)¹⁴⁹:

- Debe ser formativa en dos líneas: debe hacer seguimiento al aprendizaje (que recoge, analizar e identifica los avances de los estudiantes) y debe enfocarse al uso pedagógico de los resultados (que reflexiona, reorienta y crea estrategias de apoyo para los estudiantes).
- Debe ser incluyente, que flexibiliza el currículo a través de niveles de desempeño y Planes Individuales de Ajustes Razonables para los estudiantes que tienen cualquier tipo de discapacidad.
- Debe ser integral, es decir que tengan en cuenta las tres dimensiones: aprender a conocer-saber (procesos cognitivos y saberes conceptuales), a hacer – saber hacer (procesos psicomotores y procedimentales), a ser y convivir - ser (actitudes personales).
- Debe responder a un contexto rural, regional, nacional y global.
- Debe ser cualitativa, reconociendo las fortalezas y dificultades de los estudiantes con el objetivo de subsanar vacíos y prevenir dificultades.
- Debe evaluar competencias, pero de forma contextualizada a través de niveles de desempeño, entendidos como una serie de habilidades que los estudiantes adquieren o fortalecen a través de un proceso de aprendizaje.
- Debe ser participativa, mediante un proceso horizontal que incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Vargas ya ha señalado que para el ERRPP existe un énfasis en el desarrollo individual de competencias, en particular entre las que están las socioemocionales y ciudadanas (Vargas, 2017, pág 44) Esto a pesar que las acciones del ERRPP se plantean también en otras dimensiones: la primera es la individual, en donde se plantean solamente actividades deportivas; la segunda es la del aula en relación a las acciones de formación de formadores en competencias socioemocionales y cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana; la tercera dimensión es la escuela, en acciones como los planes de convivencia y protocolos de atención integral, liderazgo educativo, gobierno escolar y participación, y programas de prevención;

¹⁴⁹Documento facilitado por la rectora María Clemencia Prado

finalmente está la dimensión del entorno con las acciones de la alianza familia-escuela, actividades artísticas en territorio y seguridad y vigilancia. (Vargas, 2017, pág 45).

El ERRPP entonces puede retomar estos criterios para establecer evaluaciones a nivel de las instituciones educativas, que enfatizan lo cualitativo y el análisis situacional de las escuelas que vaya más allá de lo individual, incluyendo la del aula, la de la escuela y la del entorno. Es importante recordar que lo rural tiene sus propias dinámicas que no se reducen a la pobreza ni al atraso, sino que hacen evidentes las paradojas y contradicciones de los modelos de desarrollo y que se concretan en las brechas entre lo urbano y lo rural, y que se reflejan, por ejemplo, en las pruebas Saber, pero no se reducen a lo que estas miden.

7. Conclusiones y recomendaciones

Este Estudio tuvo como objetivo la formulación de orientaciones de política en el tema de paz, reconciliación y reencuentro en la comunidad educativa de Sumapaz. Esto desde los saberes, las prácticas pedagógicas y la voz de los sujetos de los colegios de la localidad y a la vez potenciando los desempeños profesionales de los docentes y los desempeños escolares de los estudiantes.

A partir de un diseño colaborativo, los saberes y prácticas se plasmaron en textos para potenciar sus capacidades creativas, pedagógicas e investigativas, y que se reúnen en la caja de herramientas que servirá como material pedagógico para los docentes de Sumapaz y el distrito.

En relación a las orientaciones de política, se realizó un diagnóstico participativo y una sistematización de todo el proceso que permitieron analizar las particularidades de la educación en la localidad 20 de Sumapaz: en primer lugar en su historia como parte de los planes de colonización y ampliación de la frontera agraria, que inició en 1870 creando un sistema de las haciendas que fue respondido en los años de 1920 y 1930 por los movimientos agrarios y logró la parcelización y adjudicación de tierras a los campesinos. Eso mismos movimientos agrarios, de filiación tanto liberal como comunista, fueron víctimas de ataques por parte de los conservadores durante la época de la violencia, lo que definió la formación de autodefensas y guerrillas. Luego de la amnistía ofrecida por

Alberto Lleras en el contexto del Frente Nacional, las guerrillas liberales se desmovilizaron mientras que las comunistas fueron bombardeadas, esto en áreas cercanas a Sumapaz, por lo que hubo violencia y desplazamientos continuos. En los 90s la disputa territorial entre el ejército y las FARC se agudizó, victimizando a la población nuevamente.

En segundo lugar, está la configuración ambiental y geográfica por su gran importancia al ser el páramo más grande del mundo, que provee de agua a tres departamentos y además de ser uno de los recursos hídricos desde el que se abastece la capital. En particular las actividades agrícolas con las que se fundó la provincia entran en disputa tanto con el páramo como con el uso como fuente hídrica y energética. La legislación actual, sin embargo, ha incluido a los campesinos como protectores del páramo.

En tercer lugar está la organización política Sumapaz que incluye numerosos actores y niveles de autoridades que se traslapan en relación a los diferentes intereses sobre el uso del suelo. Por un lado se encuentran las organizaciones comunitarias que ha ejercido tradicionalmente las funciones de Estado debido a justamente la ausencia o violencia perpetrada por el mismo; esto hace que generen un alto grado de confianza entre los pobladores, pero que tienen niveles medios y bajos de poder para cambiar el curso de las políticas públicas. Por el otro están las instituciones nacionales, cuya presencia más fuerte es el ejército, que por la historia de la violencia produce mucha desconfianza entre las comunidades. Además están las autoridades ambientales que entran en disputa con los campesinos por el uso del suelo, también teniendo un alto nivel de desconfianza. En el medio, se encuentran las autoridades distritales que en los últimos años han hecho presencia en la localidad y quienes ejercen poder en relación a la legislación y las políticas desde la alcaldía; en particular las autoridades educativas: la Secretaría y la DILE hacen mayor presencia debido a los colegios y eso permite que puedan interlocutar entre los actores que desconfían entre sí.

Estos tres factores hacen que la educación en la localidad se haya configurado en relación al rol central de la escuela como parte de la organización comunitaria, algo que es típico de lo rural, pero que al ser la única localidad totalmente rural debe adscribirse a los lineamientos y políticas urbanas de la capital, lo que produce sus particularidades y problemáticas. Por otro lado, la conformación del territorio como rural, se organiza

alrededor del problema campesino, que va más allá de la simple caracterización de la pobreza de sus habitantes para llevarnos a asuntos más complejos como las paradojas del desarrollo y la marginalidad económica y social en las que las políticas agrarias del país colocan a esta población. En este contexto, la responsabilidad que se coloca sobre la educación de “producir desarrollo” está condenada al fracaso en lo rural, y más bien se convierte en una constante promoción de la migración hacia las ciudades.

Las problemáticas que se presentan en la educación rural se organizaron alrededor de tres ejes que contempla el Plan Sectorial del Alcalde Peñalosa: inclusión, calidad, y convivencia. Los problemas de inclusión se dan en relación a las características de la ruralidad en las distancias y dificultades en el transporte, ya que la movilidad es un tema recurrente. Por otro lado, la infraestructura y dotación han ido mejorando pero su mantenimiento se complejiza por las características de la localidad. Otro de los problemas particularmente complejos es el despoblamiento de la zona y la migración de los jóvenes a las ciudades. Finalmente, el tema de género se muestra como otro de los temas más urgentes, que se acentúa en la cultura campesina y en donde la educación toma un rol crucial en su superación.

En cuanto a las problemáticas de calidad cobra mayor relevancia la cuestión docente en dos ámbitos: las precarias condiciones de vida de los docentes en lo rural, y las dificultades para su formación. En cuanto al currículo los docentes de Sumapaz han logrado desarrollar varias iniciativas que rescatan el uso del medio ambiente y la cultura campesina como herramienta pedagógica. Por otro lado, la pertinencia se muestra como un tema clave para evitar la migración hacia las ciudades y motivar a los estudiantes para que continúen con sus trayectorias educativas dentro de la localidad. Para esto es crucial que pueden encontrar formas de desarrollar sus proyectos productivos en el páramo. También está el tema del uso del tiempo escolar y la jornada única, que debe planearse para un mejoramiento en la calidad de ese tiempo y la vinculación con los proyectos pedagógicos de los docentes. Esto además también debe coordinarse con la oferta institucional que en los últimos años aumentó, pero que debe realizarse de forma más articulada para que no saturen a los dos colegios y teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades a largo plazo, en vez de proyectos cortos, esporádicos y poco pertinentes.

Finalmente, desde la convivencia se encontró que el vínculo familia-escuela ya existe en Sumapaz y es más fuerte que en otras zonas rurales y urbanas de la capital. Paradojicamente los habitantes encuentran que es la institucionalidad la que impide la tradicional sinergia entre las comunidades y las escuelas. Por otro lado, el tema de seguridad en Sumapaz, presenta problemáticas muy distintas a otros lugares, como lo son las afectaciones por el conflicto armado (presencia de minas, victimizaciones y amenazas de bandas criminales) y otros temas como consumo de alcohol y violencia de género; pero muy lejos de las pandillas y el consumo de SPA que son muy frecuentes en lo urbano. En cuanto al liderazgo, la DILE así como los directivos y docentes son claves en su rol de organización comunitaria y en las posibilidades de discutir y construir la política educativa desde lo rural, pero lamentablemente con poco eco en instancias mayores de autoridad. Finalmente, los asuntos ambientales y de diferentes intereses en el uso del suelo han opacado otros temas como la violencia de la que fueron víctima los habitantes de Sumapaz; además de haber quedado por fuera de las zonas priorizadas en los acuerdos de paz, dificulta, una vez más de la posibilidad de un desarrollo rural que mejore la calidad de vida de la población en general.

Teniendo en cuenta todas estas características y problemáticas, la propuesta entonces es la de una Cátedra de paz desde el enfoque en la identidad campesina, que aborde tres ejes principales: primero el desarrollo sostenible, desde la riqueza ambiental e hídrica, el cuidado y la conservación del páramo, y la seguridad y soberanía alimentaria. Segundo, la memoria histórica entendida como la recuperación tanto de la memoria del conflicto como de los saberes y costumbres campesinos. Y en tercer lugar la ética, cuidado y decisiones desde los temas de resolución de conflictos, género y las competencias socioemocionales.

Es importante además, que la política pública en lo rural trascienda de los programas de educación rural (PER) y los modelos flexibles, que aunque han sido cruciales y eficientes en la ampliación de cobertura, se quedan cortas en constituirse como una articulada y constante por parte del Estado para llevar la educación a los lugares mas lejanos del país. La propuesta de la Universidad Nacional y la SED, aunque constituye un avance en términos de recomendaciones de política, debe ser aun mas ajustada a las necesidades de lo rural en zonas que no son de borde y presentan características particulares en su historia y configuración ambiental y organización social, como es el caso de Sumapaz.

Finalmente, en relación a la evaluación, se debe tener en cuenta los criterios específicos para lo rural, las mediciones desde la teoría constructivas son altamente pertinentes para complementar las mediciones de las Pruebas Saber. Es decir, se pueden establecer criterios cuantitativos y sensibles al contexto, que expliquen y ayuden a mejorar los bajos resultados en las pruebas estandarizadas que son frecuentes en lo rural.

Referencias

Documentos base escritos por los y las docentes

Baquero, Adriana (2018) El Desarrollo Educativo En Sumapaz y El Rol Del Directivo: Entre La Institucionalidad y Las Comunidades, ColegioCampestre Jaime Garzón. Texto para el Diplomado La Escritura En Claves De Paz, en la ruta de Potenciación de Experiencias.

Baquero, Adriana; Hernández, Gerson; Montañez, Aníbal; Palacios, Edilberto; Parra, Víctor; Riveros, Gerardo (2018) Aportes al Documento Foro Educativo Distrital Colegio Campestre Jaime Garzón. Ponencia presentada en el Foro Educativo Local, 28 de Agosto de 2018.

Cortés, Rafael (2018) La Cátedra de Sumapazlogía: estrategia pedagógica para resignificar la identidad rural campesina de la comunidad educativa de Sumapaz. Propuesta para el VI Seminario Nacional: “Perspectivas y desafíos de la educación rural: diálogos entre la investigación y la política educativa”; III Coloquio Iberoamericano de Educación en Territorios Rurales. Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Cifuentes, Plácido (2018) Calidad De Vida Del Docente. Texto para el Diplomado La Escritura En Claves De Paz, en la ruta de investigación y políticas públicas. Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Díaz, Néstor Alfredo (s.f) Proyecto De Investigación y Acompañamiento Pedagógico Y Social Como Fundamento de la SUMAPAZOLOGÍA. Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Niño, Edwin (2018) Aporte desde la descripción situacional de las escuelas ubicadas en las veredas Totuma Alta, Tutuma Baja y Pedregal. Texto para el Diplomado La Escritura En Claves De Paz, en la ruta de investigación y políticas públicas. Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Prada, Myriam (2018a) Propuesta de malla curricular para la implementación de la cátedra de paz con identidad rural y campesina. Erasmo Valencia. Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela.

Prada, Myriam (2018b) “Construyendo Una Cultura De Paz Desde La Escuela” Centro de interés ciudadanía y convivencia. Gimnasio del campo Juan de la Cruz Varela.

Libros y Artículos

Alcaldía de Bogotá (2009) Conociendo la localidad de Sumapaz, Diagnóstico de los Aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. Secretaría de Planeación, Bogotá Positiva.

Alcaldía de Bogotá (2016) Libros en el Páramo. Lectura y Ruralidad en Sumapaz. Bogotá: CERLALC, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Alcaldía de Bogotá (2016) Proyecto Plan De Desarrollo 2016 – 2010, Bogotá Mejor para Todos, Abril 29 de 2016.

Alcaldía de Bogotá (2017) Plan Sectorial 2016-2020. Hacia Una Ciudad Educadora.

Asociación Comunal de Juntas (1998) Aprendamos Historia del Páramo. Sumapaz Localidad 20 del Distrito Capital Santafé de Bogotá. Concurso de Historias Barriales y Veredales. Bogotá: Asociación Comunal de Juntas.

Barahona. Sf Informe Ejecutivo Sobre Situación de Convivencia y Seguridad Escolar en las UPR Rio Blanco y Rio Sumapaz. Localidad No. 20. Sumapaz. Respuesta Integral de Orientación Escolar. Alcaldía de Bogotá. Bogotá Humana

Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007), January 10. Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1). Retrieved [date] from <http://www.umaine.edu/jrre/22-1.pdf>.

Barraclough, S. (1965) Qué es una Reforma Agraria? En Delgado, O. Reformas Agrarias en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica.

- Berry, A. (2011). The case for redistributive land reform in developing countries. *Development and Change*, 42(2). 637-648.
- Bergquist, C (2001) Una Comparación Entre la Guerra de los Mil Días y La Crisis Contemporánea. En Sánchez, G y Aguilera, M (ed) Memoria de Un País en Guerra. Los Mil Días 1899-1902. Bogotá: Planeta, Unijus, IEPRI.
- Cacúa Prada, A (1997) Historia de la Educación en Colombia. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Cortés, A. (2015) Ponencia. La Cátedra de la Paz, ¿más de lo mismo o una auténtica oportunidad? Prebinal Educación Y Paz, Panel: Educación y cultura de paz: desafíos y limitaciones. Bogotá, D.C. 10 de agosto de 2015
- Delgado, O. (1965) Prólogo. En Reformas Agrarias en América Latina. México: Fondo de Cultura Económica.
- DeYoung, A. J. The Status of American Rural Education Research: An Integrated Review and Commentary. *Review of Educational Research*. Vol 57, Issue 2, pp. 123 - 148 First Published June 1, 1987. <https://doi.org/10.3102/00346543057002123>
- Encuestas Colegio Jaime Garzón (s.f) Resultados Encuesta Diagnostica A Las Familias Garzonista. Presentación en powerpoint.
- Ferro, J. G., & Uribe, G. (2002) El orden de la guerra las FARC-EP entre la organización y la política. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Fisher, F; Miller, G; Sidney, M (eds) (2007) Introduction. *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics and Methods*. Boca Ratón, US: CRC Press
- Forero-Álvarez, J. (2013).The Economy of Family Farming Production.*Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10 (70), 27-45.
- González, F. (1990) Presentación. En González, J.J & Marulanda, E. *Historias de Frontera. Colonización y guerras en el Sumapaz*. Bogotá: Cinep.
- González, J. J., & Marulanda, E. (1990) *Historias de Frontera. Colonización y guerras en el Sumapaz*. Bogotá: Cinep.

- Griffiths, V.L. (1968) The problems of rural education. Unesco:International Institute for Educational Planning
- Gulh, E (1982) Los Páramos Circundantes de la Sabana de Bogotá. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis
- Hernández, M.J (2013) ¿Los campesinos como sujeto especial de protección constitucional?. Trabajo de grado para optar al título de Derecho, Universidad Nacional de Colombia
- Herrera, J.D y Vega, V (2015) El Lugar de la Investigación en la Formación Posgradual de los Docentes del Distrito en la Bogotá Humana. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Alcaldía de Bogotá.
- Hirschman, A. (1963). Journeys Toward Progress. New York: The Twentieth Century Fund.
- IDEP (2016) UAQUE, Pedagogía de las Emociones para la Paz. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Alcaldía de Bogotá.
- IEM José Antonio Galán (2018) Sistema Institucional del Evaluación de Estudiantes SIEE. Calidad Educativa Sin Deserción, Sin Reprobación. Documento interno.
- IEU (2018) Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Encuentros para la construcción de la Política Educativa Rural de Bogotá, presentación en power point, enero 15 de 2018
- IEU (2018b) Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. Documento "Política Educativa para la Bogotá Rural". Instituto de Estudios Urbanos, Universidad Nacional, Marzo de 2018, Bogotá DC
- Jaimes, G y Rodríguez, M.E (2013) Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Alcaldía de Bogotá.

- Jaramillo, S (2013) La Paz Territorial. Conferencia dictada en la Universidad de Harvard, 13 de marzo
- Karl, R. (2018). La Paz Olvidada. Bogotá: Lerner.
- Lerch, J.y Buckner E. (2018) From education for peace to education in conflict: changes in UNESCO discourse, 1945–2015, *Globalisation, Societies and Education*, 16:1, 27-48.
- Llanos, L (2010) El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, Vol. 7, No. 3, Texcoco, septiembre/diciembre 2010
- Londoño, R. (2003) De la Autodefensa Armada a la Resistencia Cívica en la Región de Sumapaz. En *Tiempos de Paz. Acuerdos en Colombia 1902-1994* (pp. 119-135). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Londoño, R. (2011) Juan de la Cruz Varela: sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MEN (2006) Estándares Básico de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas..
- MEN (2008) Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 -2010. Documento No. 8. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2010) Revolución Educativa. 2002-2010. Acciones y Lecciones. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- MEN (2017) Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz. Junio 14, 2017. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Menjura, F. E. (2018) La propuesta de derrota de las FARC por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Una interpretación clausewitziana de la política y la guerra colombiana 2002-2010. Bogotá: DGP Editores.
- Medina, M., & Sánchez, E. (2003) *Tiempos de Paz. Acuerdos en Colombia 1902-1994*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Miller, B. A. (1996) *The Role of Rural Schools in Rural Community Development*. ERIC Digest.
- Morales, C (2018) *Arando el Pasado para Sembrar la Paz. Cuadernos de la Memoria: relatos de las víctimas del conflicto armado en Sumapaz 1990-2017*. Universidad

Nacional de Colombia, Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación

Muller, P. (2006). Las Políticas Públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

PAL (2016) Plan Ambiental Local 2017-2020. Alcaldía Local de Sumapaz. Comisión Ambiental Local de Sumapaz, diciembre de 2016.

Panorama Situacional De La Infancia Y La Adolescencia En La Localidad De Sumapaz (S.F), sin publicar

PNNC (2015) Uso y Aprovechamiento Económico Sostenible para la Conservación de las Áreas Protegidas Traslapadas. Parques Nacionales Naturales de Colombia, Subdirección de Gestión y Manejo de Áreas Protegidas. Presentación en powerpoint, mayo 2015.

PNUD (1998) Educación: La Agenda Del Siglo XXI. Hacia Un Desarrollo Humano. Programa De Naciones Unidas Para El Desarrollo.

PNUD (2011) Razones para la Esperanza, Índice de Desarrollo Humano Colombia. Programa De Naciones Unidas Para El Desarrollo.

Prieto, M. L., & Sánchez, M. (2004) La Historia Viva del Bajo Sumapaz. En Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales (pp. 25-60). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Ramírez, A (2017) Educación, Pedagogía y Desarrollo Rural. Ideas para construir la paz. Bogotá: Ediciones ECOE.

Rodriguez, C., F. Sánchez y A. Armenta (2007) Mejorando la Educación Rural: Impacto de un programa de subsidios a la oferta en Colombia. Documento CEDE 13. Bogotá: Universidad de los Andes.

Romero, J (2012) Lo Rural y la Ruralidad en América Latina: Categorías Conceptuales en Debate. Psicoperspectivas. Vol 11, No 1, 2012, pp. 8-31. Recuperado el 24 de Septiembre de 2018 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Roth, A.N (2009) La evaluación de políticas públicas en Colombia: una mirada crítica a partir de las prácticas evaluativas oficiales de los programas de la “Red de Apoyo

Social” Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 45. (Oct. 2009).
Caracas

Díez, A y Quinn, J (2015) Reformas Educativas en los Acuerdo de Paz. Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Alcaldía Mayor de Bogotá, Kroc Institute, PNUD

Sánchez, G. (1984) Raíces Históricas de la Amnistía o las Etapas de Guerra en Colombia. En Ensayos de historia social y política del siglo XX / Gonzalo Sánchez G. Bogotá: El Áncora Editores.

Sánchez, G., & Meertens, D. (1985) Bandoleros, Gamonales y Campesinos. El Caso de la Violencia en Colombia. Bogotá: El Áncora Editores.

Secretaría Distrital de Planeación (2009). Conociendo la localidad de Sumapaz: Diagnostico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. 2009

SED (2018) Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá. Notas técnicas, Mayo 2018. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. Secretaría de Educación, Alcaldía de Bogotá

SED (2018a) Foro Educativo Distrital. Ciudad Educadora: inclusiva y rural. Documento de Orientaciones. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED (2018c) Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED (2018d) Lineamientos de Política de Educación Inclusiva. Notas técnicas, Mayo 2018. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED (2018e) Guía Metodológica Para el Fortalecimiento de la Alianza Familia-Escuela. Notas técnicas. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED (2018f) Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

SED (2018g) Orientaciones para la Implementación de La Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Semana Rural (2017) Sumapaz y el reto de proteger el paramo más grande del mundo. Septiembre 24, 2017.
- Serrano R., Javier. (2017) Elementos para el desarrollo rural territorial en un Laboratorio de Paz de la Localidad 20 de Bogotá. Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación. 3 Febrero 2017.
- Stelmach. B. (2011) A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *The Rural Educator* (32)2, Winter 2011.
- Strauss, A. y Corbin, J (2003) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Medellín Editorial Universidad de Antioquia.
- Tieken, M.C (2014) Why Rural Schools Matter
- Tirado, Á. (1990). Colombia: Siglo y Medio de Bipartidismo. En Colombia Hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI (pp. 104-177). Bogotá: Tercer Mundo.
- Tomasevski. K Human Rights to obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers No 3. International Development Cooperation Agency, Sida.
- UNESCO (2016) La Educación Al Servicio de los Pueblos y el Planeta: Creación de Futuros Sostenibles para Todos. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. UNESCO, Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Universidad Pedagógica. (2002). Prólogo. Perspectivas de la Política Educativa en Colombia. En Libreros, D (comp) Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas. (pp. 19-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad de Prospectiva y Políticas Educativas.
- Vargas, L. (2017) Informe Técnico Final Que Presenta La Descripción Del Proceso, La Aproximación Metodológica, Técnica E Instrumental, Y Los Resultados Del Análisis Cualitativo Y Cuantitativo Del Programa Equipo Por La Educación Para El Reencuentro, La Reconciliación Y La Paz, En La Primera Aplicación Del Sistema De Seguimiento A La Política Educativa Distrital En Los Contextos Escolares, Fase 2. Instituto Para La Investigación Educativa Y El Desarrollo Pedagógico – IDEP. Producto Final, Contrato 014 De 2017.

Velandia, R. (1998) Introducción. En Una Mirada en el Tiempo al Paisaje del Alto Sumapaz. Compilación de crónicas de viajeros colombianos y extranjeros. Bogotá: CAR.

Villamizar, D. (2018) Las guerrillas en Colombia una historia desde los orígenes hasta los confines. Bogotá: Debate.

Yin, R (2009) Case Study Research.Design and Methods.Sage

ZRC (2013) Plan De Desarrollo Sostenible De La Zona De Reserva Campesina Del Sumapaz (Bogotá D.C.) 2014 – 2030. Convenio De Asociación 0648-310 De 2012. Suscrito Entre: Asociación Campesina Del Sumapaz – Asosumapaz, Instituto Colombiano De Desarrollo Rural- Incoder, Secretaria Distrital De Desarrollo Económico – Sdde, Fondo De Desarrollo Local De Sumapaz- Fdls. Alcaldía de Bogotá