



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Sumapaz: territorio pedagógico para la memoria y la reconciliación

Autoras
Francy Carranza, Amanda Cortés Salcedo, Yolanda Gaitán

Coautores
Edna Acuña, Rafael Cortés, Plácido Cifuentes,
Edwin Niño, Myriam Prada



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Sumapaz: territorio pedagógico para la memoria y la reconciliación

Autoras

Francy Carranza, Amanda Cortés Salcedo, Yolanda Gaitán

Coautores

Edna Acuña, Rafael Cortés, Plácido Cifuentes, Edwin Niño, Myriam Prada

Sumapaz: territorio pedagógico para la memoria y la reconciliación

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© **Autoras**

Francy Carranza, Amanda Cortés Salcedo, Yolanda Gaitán

© **Coautores**

Edna Acuña, Rafael Cortés, Plácido Cifuentes, Edwin Niño, Myriam Prada

© IDEP

Directora General

Claudia Lucía Sáenz Blanco

Subdirectora Académica

Juliana Gutiérrez Solano

Coordinadora académica del estudio

Amanda Cortés Salcedo

Coordinación editorial

Diana María Prada Romero

Esta publicación recoge resultados del proyecto
“Memoria histórica y educación para la paz: caso Sumapaz” 2018

Libro ISBN impreso 978-958-5584-04-4

Libro ISBN digital 978-958-5584-05-1

Primera edición Año 2019

Ejemplares 150

Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas

Taller de Edición Rocca SAS

Diseño y diagramación Juan Carlos Díaz

Fotografías archivo del proyecto “Memoria histórica y educación para la paz: caso Sumapaz”

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.

Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

ACRÓNIMOS Y SIGLAS	13
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1. PENSAR LA RURALIDAD EN BOGOTÁ: EL CASO DE SUMAPAZ	23
LOS PUNTOS DE PARTIDA	24
LAS RUTAS DE TRABAJO: ENFOQUE Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	31
EL ESTUDIO DE CASO	31
LA ESTRATEGIA DE TRABAJO COLABORATIVO CON LOS DOCENTES	34
LAS MESAS LOCALES DE POLÍTICA EDUCATIVA (MESAS ESTAMENTALES)	45
EL FORO EDUCATIVO	53
EL FORO LOCAL EN SUMAPAZ	55

CAPÍTULO 2. SUMAPAZ, LA RURALIDAD EN BOGOTÁ	59
ANTECEDENTES HISTÓRICOS	62
CONFIGURACIÓN AMBIENTAL Y GEOGRÁFICA DEL PÁRAMO	74
ORGANIZACIÓN POLÍTICA	87
DESARROLLO, POBREZA E IDENTIDAD CAMPESINA EN SUMAPAZ	96
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN RURAL Y DESARROLLO	103
LA EDUCACIÓN RURAL EN EL PANORAMA INTERNACIONAL	107
LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA	114
LA ESCUELA SUMAPACEÑA	132
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS SITUACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN SUMAPAZ: LAS VOCES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	141
INCLUSIÓN	145
CALIDAD	146

PERTINENCIA	147
CONVIVENCIA	148
PRIMER LINEAMIENTO: GARANTIZAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS PARA LOS ESTUDIANTES, DESDE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR HASTA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	149
MOVILIDAD	151
MATRÍCULA Y COBERTURA	153
DESERCIÓN Y REPITENCIA	156
INFRAESTRUCTURA Y DOTACIÓN	159
DESEMPEÑOS ESCOLARES	161
ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	163
SEGUNDO LINEAMIENTO: AYUDAR A SUPERAR LOS OBSTÁCULOS DE LA POBREZA MEDIANTE ACCIONES MULTISECTORIALES QUE SE ARTICULEN CON LAS INSTITUCIONES ESCOLARES	169
OFERTA MULTISECTORIAL Y ARTICULACIÓN	169

TERCER LINEAMIENTO: AVANZAR EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, MEJORANDO LA CALIDAD Y EL USO DEL TIEMPO ESCOLAR	172
CURRÍCULO Y USO DEL TIEMPO ESCOLAR	172
BIENESTAR DOCENTE	174
FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y LIDERAZGO PEDAGÓGICO	182
CUARTO LINEAMIENTO: CONSOLIDAR LA FORMACIÓN BÁSICA Y PROMOVER LA PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA	184
IDENTIDAD CAMPESINA: USO DEL SUELO-TERRITORIO	185
GÉNERO	187
QUINTO LINEAMIENTO: INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS ESTUDIANTES	187
SEXO LINEAMIENTO: FORTALECER LA FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ	190
INSEGURIDAD Y ENTORNOS ESCOLARES SEGUROS	191
DESCONOCIMIENTO DEL TERRITORIO AFECTADO POR CONFLICTO ARMADO	193

CAPÍTULO 5. PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: LECCIONES APRENDIDAS DESDE SUMAPAZ	197
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y PEDAGOGÍAS PARA LA MEMORIA	198
HACIA UNA CÁTEDRA DE PAZ CON ENFOQUE EN IDENTIDAD CAMPESINA	204
UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO SOSTENIBLE	207
MEMORIA HISTÓRICA CAMPESINA	208
ÉTICA, CUIDADO Y DECISIONES	210
PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ, LA MEMORIA Y LA RECONCILIACIÓN DESDE SUMAPAZ	211
CAMPOS DE PENSAMIENTO (RECTOR RAFAEL CORTÉS)	212
SIMONU: SIMULADOR DE LAS NACIONES UNIDAS (PROFESORA MARY LIZANDRA QUINTERO)	212
MI GRANJITA DEL SABER (PROFESORA LEIDY GARZÓN)	213
PRODUCCIÓN ANIMAL Y TRANSFORMACIÓN DE ALIMENTO, COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO (PROFESORES BELISARIO BAQUERO Y JOHN JAIRO GUTIÉRREZ)	214

CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA (PROFESORA MYRIAM LUCILA PRADA)	214
ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA (OLE) (PROFESOR JOHN ALBERT ROA)	215
MANEJO DE LOS RESIDUOS ORGÁNICOS E INORGÁNICOS (PROFESOR GILBERTO DIMATÉ TORRES)	216
MEMORIA HISTÓRICA —MUSEO—LEER Y COMPRENDER MI TERRITORIO (PROFESORA LILIA AURORA ROMERO)	217
TEATRO PARA LA PAZ (PROFESOR GIOVANNI QUICENO)	218
SUMAPAZOLOGÍA (PROFESORES ALFREDO DÍAZ, RAFAEL CORTÉS Y VÍCTOR PARRA)	218
OBSERVATORIO DEL AGUA, VIDA Y CULTURA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ TERRITORIAL (PROFESORAS EDNA ACUÑA Y LUZ DARY MORENO)	219
PERIÓDICO ESCOLAR (PROFESORA NYDIA VIVAS)	220
ECOALFABETIZACIÓN (PROFESORA NANCY BONILLA)	221
CAPÍTULO 6. CONCLUSIÓN: CONTRIBUCIÓN A LA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN RURAL PARA BOGOTÁ DESDE SUMAPAZ	225

REFERENCIAS	235
ANEXOS	249
ANEXO 1. LISTADO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN SUMAPAZ	249
ANEXO 2. MEMORIAS DEL FORO LOCAL DE EDUCACIÓN	252

Acrónimos y siglas

Amudepaz	Asociación de Mujeres por la Paz
Asojuntas	Asociación de Juntas de Acción Comunal de Sumapaz
Asosumapesca	Asociación Piscícola (veredas de Concepción y Granada)
CAR	Corporación Autónoma Regional de Bogotá
CDR	Concentraciones de Desarrollo Rural
Corposumavida	Corporación Sumapaz en Defensa de la Calidad de Vida
DILE	Dirección Local de Educación
DNP	Departamento Nacional de Planeación
IAE	Investigación Acción Educativa

IAP	Investigación Acción Participativa
ICA	Instituto Colombiano Agropecuario
Idema	Instituto de Mercadeo Agropecuario
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
Idpac	Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal
IEU	Instituto de Estudios Urbanos (Universidad Nacional de Colombia)
Incoder	Instituto Colombiano de Desarrollo Rural
Incora	Instituto Colombiano para la Reforma Agraria
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAN	Partido Agrario Nacional

PEER	Programa Especial de Educación Rural (Acuerdo de Paz)
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEL	Plan Educativo Local
PER	Proyecto de Educación para el Sector Rural
PER II	Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural
PIER	Proyecto Institucional Educativo Rural
Procamsu	Asociación de Productores Rurales de Sumapaz
RAPE -Región Central	Región Administrativa y de Planeación Especial
SAT	Sistema de Aprendizaje Tutorial
SED	Secretaría de Educación del Distrito (Alcaldía de Bogotá)
SER	Servicio de Educación Rural

Simat	Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil
Simonu	Simulador de la Organización de las Naciones Unidas
Sintrapaz	Sindicato de Trabajadores Agrarios del Sumapaz
Sisbén	Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales
Ulata	Unidad Local de Asistencia Técnica Agropecuaria y Ambiental
Umata	Unidades Municipales de Asistencia Técnica Agropecuaria
UNIR	Unión Nacional de Izquierda Revolucionaria
ZOPP	Zielorientierte Projektplanung o Planeación de Proyectos Orientada a Objetivos
ZRC	Zona de Reserva Campesina

Agradecimientos

*A los maestros y maestras de los colegios de Sumapaz
por su generosidad al abrirnos las puertas de sus aulas
e inclusive de sus casas, para que el resto de la ciudad
sepa que Sumapaz se ha hecho también desde la pedagogía*

Introducción

La educación como factor de desarrollo fue la motivación inicial para articular acciones entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Dirección Local de Educación de Sumapaz (DILE) en torno al proyecto “Memoria histórica y educación para la paz: caso Sumapaz” (en adelante “Estudio Caso Sumapaz”). En donde el actuar colectivo fue el ingrediente principal para lograr progreso territorial. Esta investigación se convirtió en una oportunidad para repensar la educación desde el contexto. Ahí, la experiencia local marcó la pauta para el diseño de una política pública, puesto que la comunidad agencia acciones reales y concretas en favor de su propio destino. Así lo han hecho los sumapaceños durante varias décadas.

Los resultados que presentamos en este libro muestran que el análisis de la educación en la localidad 20 de Bogotá obliga a reflexionar sobre temas estructurales del país, como, por ejemplo, el lugar de lo rural en la implementación del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera” (en adelante Acuerdo de Paz) que, entre otros aspectos, marca un nuevo panorama de relaciones entre los colombianos. Otro tema que surge es el ambiental; esto implica las diversas normas y políticas relacionadas con la protección de los páramos y la demarcación de parques naturales, que en varias ocasiones han entrado en disputa con la creación de una Zona de Reserva Campesina (ZRC), e incluso con la existencia misma de los habitantes del páramo. El contexto implica, además, que cualquier acción o intervención por parte del

Gobierno Nacional o Distrital, esté mediada por un diálogo permanente con las organizaciones agrícolas y la población sumapaceña, que durante casi cien años ha construido formas de acción colectiva basadas en consensos internos para tomar postura frente a las políticas públicas que llegan al territorio.

A partir de una lectura crítica a los lineamientos de política educativa para las ruralidades de Bogotá —construidos conjuntamente por el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional (IEU) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2018a; IEU, 2018a y b) como parte del actual plan de desarrollo Bogotá Mejor para Todos (2016-2020)— el presente libro busca contribuir a la definición de políticas públicas educativas desde la voz de la comunidad educativa de Sumapaz.

Cada uno de los capítulos propuestos en este documento invita a un diálogo entre realidades: el primero explica de manera detallada las vicisitudes de los primeros acercamientos del IDEP a la localidad 20 y la ruta metodológica para desarrollar el “Estudio Caso Sumapaz”. El segundo capítulo ubica al lector en el territorio de Sumapaz a partir de lo histórico, lo ambiental y de su organización política, para concluir con una resignificación de los conceptos de desarrollo, pobreza e identidad campesina. El tercer capítulo analiza la relación entre el desarrollo y la educación rural desde la literatura internacional y la política educativa nacional, esto sirve de sustento analítico para el cuarto capítulo, que es el más importante de este texto, ya que plantea las reflexiones y propuestas de la comunidad educativa sumapaceña sobre seis lineamientos de la política distrital de educación para la ruralidad en cuatro ejes: inclusión, calidad, pertinencia y convivencia. El quinto capítulo hace una innovadora propuesta sobre la Cátedra de la Paz y la pedagogía de la memoria, con un enfoque en la



identidad campesina. Finalmente, el sexto capítulo propone reflexiones sobre el devenir de una política educativa para la ruralidad de Bogotá.

Queda un camino amplio por recorrer, la educación rural en el país carece de una política nacional y continúa siendo un gran desafío tanto para la Secretaría de Educación del Distrito (SED) como para el Ministerio y las otras secretarías de educación. Casos como el de Sumapaz permiten entender particularidades y generalidades de las escuelas rurales: para las primeras es necesario atender la localidad con una mirada diferente al resto de la ciudad, cuya clave es la cooperación, la escucha asertiva, las acciones concertadas con la comunidad y el respeto por los saberes campesinos y organizativos de los movimientos agrarios. Para las segundas se debe partir desde el contraste entre lo rural y lo urbano: el objetivo es disminuir las desigualdades y plantear políticas públicas en favor del desarrollo socio-económico y humano para los habitantes de la ruralidad. En ambos casos, es importante rescatar y agradecer el papel que desempeñan los docentes y los directivos docentes ya que hacen realidad el ideal de una educación para el progreso de los territorios.

Capítulo 1
Pensar la ruralidad en Bogotá:
el caso de Sumapaz

Los puntos de partida

Fueron tres los puntos de partida que permitieron dar forma al estudio “Memoria histórica y educación para la paz: caso Sumapaz”.

El primer punto de partida fue indagar de qué manera se asume la ruralidad en Bogotá como un asunto de política pública. En el contexto del plan de desarrollo Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020 se plantea la creación de un modelo de desarrollo rural sostenible que prioriza: “i) la conservación de los ecosistemas; ii) la restauración de las áreas degradadas ya sea para conservación o para la producción; iii) la generación de estrategias sostenibles para el fortalecimiento de la economía campesina; y iv) el mejoramiento integral de la calidad de vida en la ruralidad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016a, p. 327). Lo anterior desde cuatro estrategias: “i) la promoción de buenas prácticas ambientales y sistemas de producción agropecuarias que armonicen con la promoción del desarrollo sostenible; ii) la reconversión productiva hacia alternativas económicas para la producción sostenible, la competitividad y comercialización en mercados tradicionales y especializados para la ruralidad; iii) la 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” (pp. 330-331). Este modelo plantea estrategias de ordenamiento y planeación territorial que se suscriben tanto a las conclusiones y recomendaciones de la Misión para la Transformación del Campo (Dirección de Desarrollo Sostenible Rural del Departamento Nacional de Planeación) como a lo establecido en el primer punto de



la Reforma Rural Integral del Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Según el censo rural del 2013 y el censo del año 2014, realizado por la Secretaría de Desarrollo Económico, el territorio rural en Bogotá representa el 75 % de la superficie del Distrito, 121.474 hectáreas, en donde habitan cerca de 16.787 campesinos en 4.353 hogares, representando el 0,2 % de la población capitalina (Bogotá Cómo Vamos, 2015; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016a). La ruralidad bogotana se encuentra dividida en cinco zonas en donde se ubican ecosistemas de sabana y páramos: i) la zona rural norte, ii) los cerros orientales, iii) la cuenca media y alta del río Tunjuelo, iv) la cuenca del río Blanco y v) la cuenca del río Sumapaz, que cubre ocho localidades (Suba, Usaquén, Chapinero, Santa Fé, San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz, que es la única totalmente rural y que ocupa el 64 % de Bogotá) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016a, p. 408).

Las zonas rurales de la capital se enfrentan a cuatro problemáticas en sus territorios: la urbanización legal e ilegal, el avance de la frontera agrícola y minera sobre los páramos, el desconocimiento del potencial productor y protector de estas zonas, y la disminución del patrimonio genético de la producción agropecuaria (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016a, p. 329). Las comunidades rurales han demandado el apoyo de la administración distrital para potenciar oportunidades de negocio que no compitan con la conservación del medio ambiente. Es importante señalar que, a pesar de ser una minoría, el campesinado bogotano garantiza la producción de agua, alimentos y servicios ecosistémicos para el resto de la ciudad. Sin embargo, las actividades agropecuarias representan un bajo ingreso para ellos ya que el 88 % gana menos de un salario mínimo y el 44 % menos

de medio salario mínimo (p. 399). Estas características y problemáticas le exigen a la Bogotá urbana reconocer que tiene una relación con su entorno rural: que juega un rol crucial para el sostenimiento de la ciudad y para garantizar una calidad de vida digna que atienda las expectativas de sus habitantes.

El segundo punto de partida indaga cómo el sector educativo define la política sobre la ruralidad. El Plan Sectorial “Hacia una ciudad educadora” muestra que para 2015 la localidad de Sumapaz presentaba la cobertura más baja de todo el Distrito (52 %) y se ubicaba en las categorías C y D en las Pruebas Saber; es decir, con resultados bajos por parte de los estudiantes en lectura crítica, en matemáticas y sociales (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, pp. 31, 45). Por este motivo, la Secretaría de Educación se propuso mejorar la calidad mediante el fortalecimiento de los currículos, la gestión pedagógica y el desarrollo de competencias básicas.

Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje (p. 80) ...Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos. Los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos (p. 110).

Además, en el Plan Sectorial se afirma que, desde el 2015, se viene construyendo una política de educación rural que, en alianza con distintas entidades distritales, busca promover mayores posibilidades de acceso y permanencia escolar a los habitantes de las zonas no urbanas de la ciudad. Este documento señala que, dada la heterogeneidad de las localidades, la política de educación en estas regiones reconocerá los distintos niveles de



ruralidad e implementará acciones diferenciales, de tal forma que las medidas que se tomen, permitan avanzar en la igualdad de oportunidades educativas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

La línea estratégica “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz”, 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 Mayor 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 de estrategias para el fortalecimiento de las competencias socio-emocionales y ciudadanas de los y las estudiantes, así como la promoción de la participación de la cultura ciudadana, de la sana convivencia y del mejoramiento del clima escolar y de los entornos escolares. En particular, la línea estratégica se concreta en el Programa Integral de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la Construcción de una Bogotá en Paz, que enfatiza en dos temas: por un lado, el mejoramiento de los entornos en los que los estudiantes crecen y aprenden, lo que 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 socio-emocionales y ciudadanas, en particular el fortalecimiento de la cultura ciudadana, el mejoramiento de la convivencia y a la construcción de territorios en paz (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

En la línea estratégica 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. El 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 Mayor 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), el local (mesas locales de política educativa, los consejos consultivos locales de política educativa, los cabildantes estudiantiles, las redes y espacios interinstitucionales de participación) y los 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, p. 241).

La línea “Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz” propone entonces 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 Mayor de Bogotá, 2016, p. 245).

El tercer punto de partida fueron los hallazgos de un estudio realizado por el IDEP, titulado “Exploración de aspectos socio-emocionales que pueden afectar procesos de paz y reconciliación en las IED de Bogotá en el marco del posconflicto” (Ortiz et al., 2017), que buscó responder a tres preguntas: ¿qué aspectos de paz y reconciliación se han insertado en la forma en la que se manejan los conflictos al interior de 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 con las maneras en las que se entiende y se desarrolla la educación para la paz, además de las maneras en las que se vive el posconflicto.

Además, este estudio identificó algunas características específicas de las instituciones educativas rurales ubicadas en zonas periféricas de Bogotá, como por ejemplo la poca presencia estatal en estos lugares en contraste con una alta presencia de población víctima directa del conflicto armado. Sumado a esto, se presentaban ciertas problemáticas para las instituciones educativas, como la dificultad para enganchar y retener profesores de calidad, las bajas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes y el bajo desempeño en las pruebas de Estado.

Fueron estas problemáticas las que motivaron a la DILE de Sumapaz plantearle al IDEP la necesidad de formular un proyecto que promoviera la lectura y la escritura entre los estudiantes, manteniendo viva la memoria histórica del territorio a través del diálogo intergeneracional y que además fortaleciera las competencias básicas, ciudadanas y socio-emocionales. Resultó también evidente en estos primeros acercamientos que el arraigo y la identidad con el territorio pasa por preguntarse por los docentes, sobre su práctica pedagógica en un espacio que históricamente ha estado atravesado por el conflicto armado. Teniendo en cuenta además que en el proceso de postacuerdo se enfrentaron nuevas problemáticas de gobernabilidad y desarrollo (que afectan uno de los ecosistemas más grandes de la región), con grandes retos en la perspectiva de reconfigurarse como un territorio de memoria para la reconciliación; se deberían dar algunas claves sobre una educación para la paz en el contexto de la ruralidad.

Aunque estas inquietudes se entretujieron con dificultad, finalmente surgió la pregunta general que orientaría este estudio: ¿cómo formular orientaciones de política en el tema de paz, reconciliación y reencuentro en la comunidad educativa de Sumapaz a partir de los saberes, las prácticas pedagógicas y la voz de la comunidad educativa de la localidad, potenciando a su vez los desempeños profesionales de los docentes y los desempeños escolares de los estudiantes?

Se hizo evidente entonces la necesidad de entender la realidad de la educación en el contexto escolar de Sumapaz, enfatizando en la comprensión de las políticas públicas. Esto, a partir de literatura académica que permitiera reconocer el estado del arte sobre la relación entre la educación y la ruralidad. También fue evidente



la necesidad de construir rutas analíticas para leer la información existente sobre la educación en Sumapaz. Finalmente, se tomó la decisión de construir el proceso a partir de los saberes y las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que significó producir conocimiento sobre la escuela con la escuela misma. En otras palabras, no era posible hablar de la educación en Sumapaz sin contar con los maestros y maestras que viven y trabajan en la localidad, pero también pensando en espacios en los que la comunidad educativa tuviera posibilidad de participación. Ello implicó el diseño de una estrategia de trabajo colaborativo con docentes centrada en las narrativas como dispositivo pedagógico de activación de la memoria histórica y colectiva de Sumapaz, aprovechando los mecanismos de participación y deliberación sobre la política educativa en la localidad.

Las rutas de trabajo: enfoque y estrategias metodológicas

El estudio de caso

Los estudios de caso buscan analizar un fenómeno particular con el objetivo de entenderlo y, al mismo tiempo, buscan iluminar campos más amplios de investigación (Yin, 2009). El estudio de caso de la localidad de Sumapaz se justifica porque es la única localidad totalmente rural del Distrito capital, también porque no se constituye en zona de borde y por sus particularidades en la conformación del territorio en tres aspectos: i) la historia y las 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 del Sumapaz como de Bogotá. Estas particularidades, que serán explicadas ampliamente en el capítulo 2, definen la situación de la educación en la localidad como única, pero al mismo tiempo permiten mostrar problemáticas que comparten con otras escuelas rurales a nivel nacional e internacional.

De igual manera, era importante hacer un estudio de caso de Sumapaz para entender la escuela rural desde su particularidad en relación con la urbana, sobre todo atendiendo las dinámicas que involucran a la capital del país. En primer lugar, es crucial entender la historia de la creación de la escuela rural pues, a diferencia de la escuela urbana, la 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 estatales¹, lo que de hecho aísla a las comunidades del espacio y de las dinámicas escolares.

En segundo lugar, la escuela rural fue muchas veces el lugar en donde se desarrolló la guerra. Recordemos, por ejemplo, cómo los grupos paramilitares decapitaron a estudiantes en la escuela La Cadena en Apartadó², o los más de mil docentes asesinados que han denunciado Fecode y la CUT frente a la Comisión de la Verdad³.

-
- 1 Para el caso de Bogotá esto es reciente, pues desde los años cincuenta y hasta casi finales de los ochenta, los procesos de urbanización ilegal provenientes de migraciones del campo a la ciudad iniciaban con la construcción comunitaria de las viviendas a la par con la de la escuela.
 - 2 *Según denuncias de la alcaldesa de ese entonces Gloria Cuartas. El País*, “Me convertí en una mujer incómoda”, septiembre 28, 2018.
 - 3 Las voces de los maestros narran la verdad. “Encuentro de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad” con Fecode y la CUT, 30 de noviembre del 2018.



Es por eso que la recuperación de la memoria histórica atañe directamente a la escuela rural, pues la urbana ha estado de cierta forma aislada del conflicto armado, aunque se presentan otras problemáticas de convivencia como el acoso escolar, los problemas de drogas o las pandillas.

En tercer lugar, la escuela rural se ve afectada directamente por las políticas de desarrollo, que están diseñadas desde y para las ciudades pero que determinan 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 y la realidad de las comunidades campesinas.

Debemos decir que la formulación inicial del estudio obedecía a una estructura bastante ortodoxa de la investigación socio-educativa, con un esquema general bosquejado por el estado del arte y unas definiciones muy precisas sobre lo que significa ruralidad, educación para la paz y memoria. Sin embargo, no fue sino hasta que se entró al territorio, que muchas de estas definiciones se desmoronaron y nos vimos en la necesidad de replantear buena parte de la metodología. Por lo tanto, con el fin de entender todas estas particularidades, se diseñaron tres estrategias de trabajo colaborativo para este estudio:

- Con los docentes de las instituciones educativas rurales: Colegio Campestre Jaime Garzón y Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, en el marco del diplomado “La escritura en claves de paz”.
- Con las Mesas Locales de Política Educativa (en adelante mesas estamentales).

- Con el Foro Educativo Local y los foros institucionales que se llevaron a cabo en ambos colegios.

En cada uno de estos espacios, se utilizaron distintas técnicas de recolección de información incluyendo entrevistas a docentes y otros actores de la localidad, observación participante en las mesas estamentales y otras reuniones entre los directivos docentes con las instituciones educativas distritales, cartografías participativas con estudiantes de los grados 6° y 8° de la sede Erasmo Valencia y 11° de la sede de La Unión, Colegio Juan de la Cruz Varela, y, finalmente, desarrollo de la metodología ZOPP en las mesas estamentales. Todo esto permitió complementar la información sobre los actores y la organización de las instituciones en la zona.

La estrategia de trabajo colaborativo con los docentes

La estrategia de trabajo colaborativo consistió en un proceso de formación dispuesto a manera de diplomado denominado “La escritura en claves de paz: aportes a la lectura en la escuela”, cuyo objetivo fue el de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los docentes, para que estos a su vez lo desarrollaran con sus estudiantes mediante los temas de paz y memoria histórica. Dicho proceso permitiría a los docentes reflexionar sobre sus saberes y prácticas en el quehacer docente por medio de la reconstrucción de narrativas a partir de su experiencia de vivir y trabajar en Sumapaz.



El diplomado incluyó cinco fases (decisiones, precisiones, experimentación, producción y ajustes) que se desarrollaron en tres rutas: escrituras creativas, potenciación de experiencias y prácticas pedagógicas e investigación educativa y política pública. Esta organización permitió incluir un amplio grupo de intereses y proyectos de los y las docentes de Sumapaz.

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

Es 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 lectoescritura 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 conflictos⁴.

Por otro 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 les permitiera reflexionar y potenciar su quehacer docente:

4 Fernando González. Propuesta “Diplomado para docentes y directivos docentes de la localidad de Sumapaz”, Informe No 2. Fundación Convivencia-IDEP.

Esta ruta de potenciación se entiende como el fortalecimiento e impulso que logran las iniciativas de los docentes y directivos docentes cuando a partir del trabajo colaborativo logran descifrar su potencial y actuar en consecuencia. La centralidad del trabajo colaborativo no es caprichosa ni accesorio: 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. Podríamos afirmar, entonces, que no hay posibilidad de ‘potenciación’ de prácticas y experiencias en solitario o bajo dinámicas individualistas⁵.

Finalmente, la ruta de investigación y política pública tuvo 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 de lectoescritura en el aula⁶.

5 Mireya González. Propuesta “Diplomado para docentes y directivos docentes de la localidad de Sumapaz”, Informe No 2. Fundación Convivencia-IDEP.

6 Francy Carranza. Propuesta “Diplomado para docentes y directivos docentes de la localidad de Sumapaz”, Informe No 2. Fundación Convivencia-IDEP.



Sesión
“Ruta de investigación”



Sesión
“Ruta de escrituras creativas”



Sesión
“Ruta potenciación de
experiencias pedagógicas”



La alta participación de los docentes (52 docentes y directivos docentes, 43 del Colegio Juan de la Cruz Varela y 9 del Colegio Jaime Garzón) hace evidente la necesidad de procesos de formación docente en la localidad, pero también muestra el efecto que tiene el respaldo y los compromisos de los directivos de las instituciones en esos procesos. El Colegio Juan de la Cruz Varela se inscribió masivamente porque su rector y coordinadores fueron los primeros en hacerlo. En el Colegio Jaime Garzón la situación fue distinta, ya que solo una coordinadora y algunos docentes se inscribieron (esta institución tenía como requisito que los docentes dispusieran de su tiempo personal para el proceso formativo), lo que en las condiciones propias de la localidad redujo considerablemente las oportunidades de los profesores de este colegio para acceder a la formación que se les ofertaba (ver Tabla 1).

Tabla 1. Docentes inscritos por sede en el diplomado

Colegio	Sede	Escrituras Creativas	Potenciación	Investigación y P. Pública
Colegio Campestre Jaime Garzón	Auras	2	3	0
	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

A modo de momento inaugural de este diplomado se realizó el encuentro “Los vientos del Sumapaz: susurros pedagógicos para la ciudad”, en donde se buscaba visibilizar y reconocer los proyectos pedagógicos de los docentes. 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 (que el lector podrá ubicar en el mapa que hace parte de la caja de herramientas de la cual hace parte este libro las cuales describiremos en el capítulo 4). La riqueza de estos proyectos de por sí constituyen un aporte a la construcción de paz desde el saber pedagógico de los y las maestras que han vivido y trabajado en un territorio que ha estado en medio del conflicto durante décadas (ver Tabla 2).

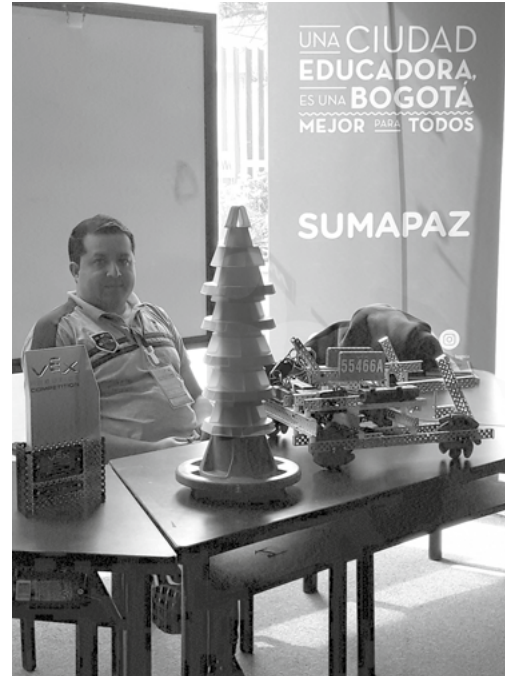
Tabla 2. Proyectos pedagógicos de los docentes de Sumapaz

MESA 1	MESA 2	MESA 3
“Producción animal y transformación de alimento como fuente de conocimiento” Docentes: Belisario Baquero y John Jairo Gutiérrez Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)	“Memoria histórica -museo- leer y comprender mi territorio” Docente: Lilia Aurora Romero Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)	“Guías para la enseñanza de lengua extranjera (inglés) en preescolar y primaria” Docente: Irina Sandoval Colegio Jaime Garzón (sede Auras)



MESA 1	MESA 2	MESA 3
<p>“Mi granjita del saber” Docente: Leidy Yurani Garzón Colegio Juan de la Cruz Varela (sede San Juan)</p>	<p>“Manejo de residuos orgánicos e inorgánicos” Docente: Gilberto Dimaté Torres Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>	<p>“Oralidad, Lectura y Escritura (OLE)” Docente: John Albert Roa Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>
<p>“Construyendo una cultura de paz desde la escuela” Docente: Myriam Lucila Prada Rojas Colegio Juan de la Cruz Varela (sede Erasmo Valencia)</p>	<p>“Sexting entre lo rural y lo urbano” Docente: Oscar Betancourt Colegio Juan de la Cruz Varela (sede Tunal Alto)</p>	<p>Simonu (Simulador de las Naciones Unidas) Docente: Mary Lizandra Quintero Colegio Juan de la Cruz Varela (sede La Unión)</p>
<p>“Periódico escolar” Docente: Nydia Vivas Colegio Jaime Garzón (sede Auras)</p>	<p>“Teatro para la paz” Docente: Luis Giovanni Quiceno Colegio Jaime Garzón (sede Adelina Gutiérrez)</p>	<p>“Campos de pensamiento” Rector: Rafael Cortés Colegio Juan de la Cruz Varela</p>
<p>“Ecoalfabetización” Docente: Nancy Bonilla Colegio Jaime Garzón (sede Adelina Gutiérrez)</p>	<p>“Sumapazología” Docente: Víctor Manuel Parra Colegio Jaime Garzón (sede Auras)</p>	<p>“Observatorio del agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial” Docentes: Edna Acuña y Luz Dary Moreno Colegio Jaime Garzón (sede Adelina Gutiérrez)</p>
<p>“Sumapazología” Docente: Alfredo Díaz Colegio Juan de la Cruz Varela (sede Erasmo Valencia)</p>		

Evento Los vientos del Sumapaz: susurros pedagógicos para la ciudad, 30 abril 2018, Universidad Cafam



A partir de ese momento se inició el trabajo colaborativo que duró cinco meses con visitas constantes a la localidad. Como resultado del diplomado, al final del proceso, se recibieron treinta y un productos de los docentes, además de quienes contribuyeron en la ruta de investigación y política pública como coautores de este libro (ver Tabla 3).

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

Actividad	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 Amézquita	"La virgen de la Curva del Rocío"
	Mary Lizandra Quintero	"En medio de las Marivas"
	Oswaldo 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"	

Actividad	Docente	Título
Potenciación de experiencias pedagógicas	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"
	Óscar 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 Monguí	"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 <i>sumapabots</i> y <i>jukumaris</i> . 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"	



Estos productos académicos se editaron en tres cuadernillos que recogen mucho de lo aquí expuesto, aunque con otro estilo narrativo. Los cuadernillos se titulan: “Un viaje a Sumapaz”, “Escrituras creativas: la creación de crónicas” y “La potencia de lo sutil en el saber pedagógico de Sumapaz”. Además, se sumaron dos separatas, autoría de dos docentes, la primera titulada “El desarrollo educativo de Sumapaz y el rol del directivo docente: entre la institucionalidad y las comunidades”, y la segunda, “La robótica en la escuela: los *sumapabots* y *jukumari*”. Este material junto con el presente libro y el mapa educativo del territorio conforman la caja de herramientas pedagógicas “Sumapaz, pedagogía, memoria y paz”.

Las mesas locales de política educativa (mesas estamentales)

La segunda estrategia para el desarrollo de este estudio consistió en el análisis de la política pública educativa realizada en las mesas estamentales organizadas por la DILE en el territorio. Las mesas estamentales fueron creadas en el 2008, mediante el Decreto 239, 10 de septiembre de 2008 “... por el cual se crea y estructura el Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa, los Consejos Consultivos Locales y las Mesas Locales de Política Educativa” que define además “que las mesas son espacios donde los diversos actores de la comunidad educativa deliberan, proponen y participan del diseño y desarrollo de la política educativa” (Capítulo III, Artículo 16). Además, el decreto señala que son las DILE las encargadas de desarrollar las acciones pertinentes para garantizar su implementación y el proceso democrático de elección de los representantes de las diversas mesas.

Son funciones de las Mesas Distritales y Locales de Política Educativa (Artículo 19):

- a. Conocer, analizar y formular observaciones sobre los planes educativos locales y sobre el Plan Sectorial de Educación.
- b. Proponer iniciativas tendientes al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el Distrito Capital, en las localidades y los colegios.
- c. Reflexionar sobre su pertinencia y viabilidad, hacer seguimiento y evaluación de su ejecución y recomendar acciones orientadas a su mejor aplicación y desarrollo en el nivel local e institucional.
- d. Revisar la forma como se están desarrollando los programas y proyectos del Plan Sectorial de Educación, recomendar ajustes o cambios y las acciones conducentes para mejorar su impacto.
- e. Proponer acciones pedagógicas, académicas o administrativas, tendientes a la garantía del derecho a la educación a nivel local.
- f. Liderar procesos pedagógicos y de investigación sobre la problemática educativa distrital, local y en colegios, sugeridos y acordados con la Secretaría de Educación del Distrito o las DILE.

En el marco de esta norma y de los propósitos del estudio, en el 2018 la Dirección Local organiza la agenda para sesionar con cada mesa, el IDEP participó en ocho de estos encuentros con los representantes de los

estamentos de estudiantes, docentes, rectores, coordinadores, orientadores, padres y madres de familia, egresados y sector productivo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Participación en las mesas estamentales

Mesa estamental	Sitio de las sesiones
Estudiantes	La Unión (Sumapaz)
Docentes	La Unión (Sumapaz)
Rectores	DILE (zona urbana Bogotá)
Coordinadores	La Unión (Sumapaz)
Orientadores	SED (zona urbana Bogotá) DILE (zona urbana Bogotá)
Padres y madres de familia	La Unión (Sumapaz)
Egresados	Idpac (zona urbana Bogotá)
Sector productivo	La Unión (Sumapaz)

En las primeras reuniones se utilizó la técnica de observación participante, lo que permitió reconocer las dinámicas de las discusiones y a partir de allí diseñar una metodología que permitiera una participación más

deliberativa sobre los asuntos educativos de la localidad. Es así como se optó por la metodología ZOPP⁷, que se caracteriza por ser un procedimiento de planificación en pasos sucesivos, por permitir la visualización y documentación permanente de los pasos y por tener un enfoque de trabajo en equipo. Esta metodología comprende cuatro etapas:

- El análisis de los involucrados en una determinada situación.
- El análisis de los problemas (imagen de la realidad actual).
- El análisis de los objetivos (imagen del futuro y de una situación mejor).
- El análisis de las estrategias (comparación de diferentes “cadenas de objetivos”⁸).

7 Esta metodología tiene su origen en Alemania, donde se conoce como Zielorientierte Projektplanung, que significa planeación de proyectos orientada a objetivos.

8 Aunque se tenían planeadas tres sesiones para las mesas estamentales, solo se pudieron realizar dos debido a que la directora local de educación del momento no continuó en su cargo. Por esta razón no se pudo hacer el análisis de objetivos y estrategias. La intención de la directora era elaborar de manera participativa con la comunidad educativa el Plan Educativo Local (PEL). Valga decir que este proceso de participación educativo surge en 2005 con la administración de ese entonces y lo más importante del mismo es que convocaba a quienes se habían mantenido alejados del sector educativo: padres, madres, empresas, ONG y académicos que podrían aunar esfuerzos con maestros y maestras para orientar la educación en su localidad. En el 2015, se definía como una propuesta de gestión democrática y participativa que permite planificar de manera concertada el sistema educativo en el ámbito local. Su propósito es la definición de objetivos de corto, mediano y largo plazo para la gestión educativa de las localidades del Distrito, así como el establecimiento de líneas educativas de inversión que orienten los recursos presupuestales del nivel central y local de la ciudad y permitan la gestión de recursos privados en el desarrollo de la política educativa de la localidad” (DILE, 2015, Plan Educativo Local PEL, Plan Educativo Local de Chapinero).



El análisis de involucrados busca entender las diferentes visiones sobre una misma situación. Existen diversas formas de analizar una realidad: los estudios realizados por los expertos aportan respuestas a las preguntas planteadas, tal y como ellos las han concebido; mientras que los representantes de los grupos y organizaciones implicadas tendrán sus propias percepciones. Una reunión en la que participan estos mismos representantes y los expertos permite llegar a una concepción compartida y aceptada por todos, que es lo que se pretende. Estas formas de proceder son complementarias y juntas dan una “imagen de la realidad” que da la posibilidad de formular proyectos con unos objetivos aceptables y apoyados por todas las partes implicadas (Cortés, 2015).

Para dar orientación a las discusiones en estas mesas estamentales se partió de un estudio realizado en el 2016 por expertos del Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia para la Secretaría de Educación del Distrito⁹ (SED), sobre la caracterización de las instituciones educativas rurales en Bogotá, estudio que a su vez sirvió como insumo para las “Notas técnicas para los lineamientos sobre la política educativa para las ruralidades de Bogotá” (SED, 2018a). Los seis lineamientos son: i) garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación superior; ii) ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articulen en las instituciones escolares; iii) avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar;

9 Se han publicado varios documentos sobre este estudio. Nos referimos en particular a los textos: SED (2018a) “Notas técnicas, lineamientos hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá”, publicado en mayo de 2018; IEU (2018a), presentación en Power Point de los datos específicos para Sumapaz y IEU (2018b), “Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C.” Documento Política Educativa para la Bogotá Rural, de marzo del 2018.

iv) consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación media; v) involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes; vi) fortalecer la formación para la convivencia y la paz.

El IEU realizó esta caracterización cruzando datos de la Secretaría de Educación, del Sisbén¹⁰, del SIMAT¹¹ y del Censo Rural de Bogotá, con encuestas realizadas en el 2016 en veintiocho instituciones rurales a 1.220 estudiantes de grados 5º, 9º y 11º, 343 padres y madres de familia, 187 docentes, quince coordinadores y nueve rectores (IEU, 2018b). Aunque la participación de Sumapaz en este estudio fue baja en relación con la población total encuestada (84 estudiantes, 33 docentes, un coordinador, quince padres y madres), sí permitió establecer un punto de partida para el análisis de la educación en la localidad. Para este “Estudio Caso Sumapaz” se retomaron las afirmaciones y datos recogidos en la caracterización del IEU que hacían referencia exclusivamente a Sumapaz, y se plantearon como problemáticas para la discusión en las mesas estamentales¹². Eso permitió que los participantes pudieran discutir temas concretos y dar sus apreciaciones sobre la situación educativa del territorio, así como expresar sus expectativas, las oportunidades y dificultades que perciben.

10 Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales.

11 Sistema Integrado de Matrícula Estudiantil.

12 Para la discusión se plantearon cuatro 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 potencialidades y qué debilidades tiene la educación que ofrecen los colegios?, ¿qué conflictos de intereses, relaciones de cooperación o de dependencia puede haber entre las partes involucradas? Esta última pregunta permitió identificar a las partes involucradas en relación con los grupos de interés, instituciones y autoridades presentes en la localidad.



Mesas estamentales





La información producida en las mesas fue contrastada y complementada con otros datos extraídos de la literatura consultada y se plantearon en cuatro ejes: inclusión, calidad, pertinencia y convivencia. En el capítulo 4 se presentan entonces los seis lineamientos de política para la educación rural propuestos por la SED, pero reinterpretados desde las voces de la comunidad educativa sumapaceña¹³.



13 Esto será ampliamente descrito en el capítulo cuarto.

El Foro Educativo

La tercera estrategia metodológica para la recolección de información se desarrolló durante el Foro Educativo Local. La Ley 115 de 1994 crea la figura del foro con el fin de crear un espacio para “reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas para el mejoramiento y cobertura de la educación” (Artículo 164). El Foro Educativo Nacional de 2018 tuvo como foco la educación rural (Ministerio de Educación Nacional, 2018) y planteó la necesidad de reflexionar acerca de los avances, retos y recomendaciones hacia la consolidación de políticas educativas desde un enfoque poblacional y territorial para las comunidades campesinas: indígenas, mestizos, pequeños productores, afrocolombianos, palenqueros, raizales y rom.

El Plan Decenal de Educación es retomado por el documento orientador para el foro del Ministerio para recordar que uno de los desafíos que tendrá el sector educativo hasta el 2026, es el desarrollo de la población rural a partir de la educación. El Plan Decenal establece entonces los siguientes frentes de acción: profundizar el conocimiento de las zonas rurales; analizar las potencialidades y limitaciones de sus poblaciones y sus contextos ecológicos; desarrollar sistemas de información continuos adaptados a las características de los sistemas educativos flexibles y a la movilidad de las familias; usar modalidades adecuadas para la dispersión de las poblaciones de las áreas rurales; desarrollar sistemas de investigación y extensión que permitan generalizar el uso de tecnologías e innovaciones probadas y ecológicamente sostenibles; desarrollar formas eficaces de presencia e intervención de las entidades estatales en la provisión de bienes públicos y áreas comunes que

propicien el desarrollo físico, psicológico, social, cultural y artístico; y garantizar la formación pertinente de los docentes, dadas las condiciones que la ruralidad demanda (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 11).

Según el Ministerio, la escuela inserta en el contexto rural debe ofrecer una educación inclusiva, concebida como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, jóvenes y adultos, sin discriminación por su género, etnia, cultura, en razón a una discapacidad o ser víctima del conflicto armado. Su objetivo sería entonces el de promover su desarrollo, aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje común, que garantice los apoyos y los ajustes requeridos en su proceso educativo a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes para llevar a buen término un adecuado proceso educativo¹⁴.

Vale resaltar que, atendiendo al reto que implica implementar una educación de calidad para todos, que fomente la educación inclusiva y en la ruralidad, el Foro Educativo Distrital 2018 se propuso abordar esta discusión con el fin de aportar elementos de política que contribuyeran a avanzar en la ruta de implementación y recogieran los aprendizajes de los diversos actores y aliados, para optimizar las apuestas en favor de más y mejores aprendizajes para la vida de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la Ciudad Educadora. En esta línea resultó propicio diseñar una estrategia de realización del foro que atendiera a esos preceptos, dado que resonaba con los propósitos del estudio.



14 Decreto 1421 de 2017.

El Foro Local en Sumapaz¹⁵

El Foro Educativo Local se propuso como objetivo promover en la comunidad educativa de Sumapaz la reflexión y discusión sobre el estado actual y los retos de la educación en la Localidad. Para ello, se analizaron los seis ejes de la política educativa rural y la política de educación inclusiva del plan a partir del trabajo adelantado por un equipo de docentes y directivos docentes de los colegios de la localidad, acompañados por el IDEP y la DILE. Además, reconociendo las orientaciones del acuerdo de paz entre la guerrilla de las FARC y el Gobierno Nacional, que plantea una Reforma Rural Integral, en donde la educación tiene el reto de crear una escuela incluyente, innovadora, conciliadora y que promueva el cambio a partir de las voces de la comunidad.

El desarrollo del foro se hizo en cuatro momentos pedagógicos: i) experiencias pedagógicas colectivas, ii) círculo de la palabra; conversando con otros sabedores; iii) minga de pensamiento: trabajo en mesas¹⁶ y iv) historia inspiradora: “Lustrar La Memoria, Instalación sobre Jaime Garzón”.

15 En los foros educativos institucionales y el local, cada colegio de la localidad 20 planteó la discusión de la política pública para la 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.

16 En este momento se organizaron seis mesas correspondientes a los seis lineamientos de política para la educación rural elaborados por el IEU para la SED.

Exposición sobre Jaime Garzón en el Colegio que lleva su nombre, como parte del foro local en Sumapaz





A partir de este análisis, se quiso construir colectivamente elementos que aportaran a la definición de una política educativa campesina y rural pertinente, equitativa y de calidad, de acuerdo con las necesidades y características propias del territorio y de sus pobladores. Como resultado, el foro local derivó en seis pronunciamientos sobre cada uno de los lineamientos y desde ellos la voz de los sujetos se hizo presente para aportar a su concreción en el territorio. Cada una de las recomendaciones de la comunidad se retoman literalmente en el anexo 2.

Capítulo 2

Sumapaz, la ruralidad en Bogotá

Desde la economía política y la sociología clásicas, el estudio de lo rural se ha enfocado desde el antagonismo de la industrialización con los modos de producción agrarios y campesinos; y lo rural se ha planteado con frecuencia en oposición a lo urbano y como sinónimo de tradicional, atrasado y conservador. 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 entre la densidad poblacional, la homogeneidad de la población especialmente en la división social del trabajo, la baja movilidad social, las migraciones hacia las ciudades y las diversas formas de integración social (Romero, 2012).

Más recientemente, ha surgido el concepto de las “nuevas ruralidades” para plantear nuevas formas de vivir lo rural, con mayor acceso a la modernidad y con actividades económicas que no dependen ya de lo agropecuario (López, 2006; Romero, 2012). Sin embargo, esto no implica que se hayan resuelto los “viejos” problemas de lo rural respecto a la tenencia de la tierra y la concentración de la propiedad, los bloqueos para implementar las reformas agrarias y el catastro rural, así como las políticas agrarias que se enfocan hacia lo agroindustrial dejando de lado la economía campesina¹⁷.

A nivel nacional, el Gobierno ha planteado diversas definiciones de lo rural: el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) enfatiza la dispersión de viviendas, la explotación agropecuaria y la



17 Para estos y otros temas mirar los documentos publicados por el Observatorio de Tierras. Ver www.observatorioidetierras.org

carencia de servicios públicos; mientras que el Departamento Nacional de Planeación (DNP) utiliza dos clasificaciones, una para el Sisbén en donde se toma en cuenta la dispersión de la población y el alejamiento de centros poblados, y otra desde la Misión para la Transformación del Campo que propone cuatro categorías según la densidad poblacional (ciudades y aglomeraciones, intermediaciones, zonas rurales y zonas rurales dispersas) (IEU, 2018b). 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, aunque también puede incluir a la industria y otros servicios (Ministerio de Educación, 2015, p. 10).

En su política educativa para las ruralidades en Bogotá, la Secretaría de Educación plantea las nociones de campo y ciudad como complementarias. Es decir, que lo rural y lo urbano se delimitan mutuamente y se determinan en dos parámetros: el morfológico, que tiene que ver con los bajos niveles de densidad poblacional y de ambiente construido; y el funcional, que se refiere a las actividades económicas que están dirigidas a la explotación directa del suelo (Camagni citado por IEU, 2018b). En Bogotá “... el crecimiento urbano se ha hecho a expensas del suelo rural. Las antiguas haciendas dieron paso a barrios habitacionales, espacios públicos y emplazamientos industriales y comerciales” (IEU, 2018b, p. 12).

Específicamente Sumapaz se define como territorio rural alrededor de tres particularidades: la primera, la 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 al desarrollo de la economía campesina, derivó en múltiples

conflictos agrarios y disputas por el control territorial entre diversos actores armados; la segunda, 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 que se configura en 1986 cuando se anexa a Bogotá una franja de la Provincia del Sumapaz, del parque y del páramo. Esta 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 a sus normas y lineamientos.

En este capítulo 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 plantear una nueva perspectiva sobre los temas de pobreza, desarrollo e identidad campesina.

Antecedentes históricos

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 y cundais; así como de la presencia de los muiscas del cacigazo de Bacatá (Londoño, 2003; Prieto y Sánchez, 2004). Alexander Von Humboldt (1998) relata que en Sumapaz había cuatro poblaciones: Tumbay, Doa, Sumapaz Fría en el páramo y Sumapaz Caliente abajo del páramo. Todos estos grupos fueron destruidos por la esclavización de los indígenas para el trabajo forzado en las minas y la orden directa del rey de acabar con estas poblaciones.



A Sumapaz se consideraba terreno baldío (es decir, propiedad de la nación), por lo que el Gobierno promovió los primeros programas de colonización dirigida en este territorio, esto como parte de las políticas de desarrollo que buscaban la transición hacia una economía basada en exportaciones, que requería un proceso de ampliación de la frontera agrícola. A finales del siglo XIX se creó la Provincia del Sumapaz como subdivisión del departamento de Cundinamarca que conectaba la capital con los departamentos del Tolima, Huila y Meta. La provincia inicialmente comprendía cinco municipios fundados durante la época colonial (Fusagasugá, Tibacuy, Pasca, Pandi y Cunday), que durante el siglo XIX y la primera mitad del XX fueron a su vez subdivididos para crear otros municipios (Arbeláez, Silvania, Granada, San Bernardo, Cabrera, Venecia, Ico-nonzo y Villarrica)¹⁸.

Hacia 1870 inició un proceso de colonización dirigida que consistía 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 Sumapaz estaban localizadas seis haciendas: El Destino, El Hato, Sumapaz, El Chocho, El Soche y Aguadulce. Específicamente, en lo que es hoy la localidad 20, se encontraban las haciendas El Hato, de propiedad de la familia Winchester, y la hacienda Sumapaz, de la familia Pardo Roche.

Ambas se convirtieron en escenario de conflicto entre hacendados y colonos (Prieto y Sánchez, 2004) y luego derivaron en conflictos de clase y luchas agrarias (González y Marulanda, 1990; Londoño, 2011).

18 La provincia fue creada por el Decreto Nacional 489 del 7 de noviembre de 1895, y ratificada por la Ley 162 de 1896.

Es importante recordar que la economía de haciendas implicaba un sistema social muy similar al feudal (Delgado, 1965) —otros lo han llamado, de capitalismo colonial (Barraclough, 1965)—, en donde el trabajador agrícola estaba ligado al dueño de la hacienda mediante el sistema de arrendamiento o aparcería y el campesino recibía un pequeño predio para la explotación de cultivos de pancoger. No había ningún tipo de salario ni garantías laborales, el arrendatario entregaba parte de su cosecha al hacendado y un día a la semana debía pagar “la obligación” (sembrando cultivos de propiedad de la hacienda o descumbrando monte para ampliar la misma). El dueño podía decidir unilateralmente sobre la vida del campesino y eran frecuentes los castigos físicos —incluyendo el látigo o el cepo o — prácticas medievales como el derecho de pernada (Asociación Comunal de Juntas, 1998; Prieto y Sánchez, 2004). El campesinado estaba sujeto a continuos abusos en la carga de trabajo y en el precio por las cosechas, además de desalojos de las tierras en las que habitaban, por lo que vivían en un continuo proceso de migración en busca de terrenos para iniciar nuevamente el proceso de colonización en zonas más alejadas.

En la Guerra de los Mil Días se presentaron ataques de las guerrillas liberales a las haciendas de propietarios conservadores en Sumapaz (Bergquist, 2001; Londoño, 2003). Sin embargo, fue a partir de la primera década del siglo XX, en el contexto de la consolidación de la economía cafetera de exportación, que en la zona inicia el movimiento obrero y sindical que derivó en la creación del Partido Socialista Revolucionario en 1926 y del Partido Comunista en 1930. Esto produjo un cambio en la comprensión de los enfrentamientos bipartidistas, que a partir de este momento se entenderán como una lucha de clases (Londoño, 2003; Sánchez y Meertens, 1985). Durante los años veinte los movimientos agrarios se enfocaron en la lucha por los derechos



de los trabajadores rurales (la mejora de las condiciones laborales, de los salarios y de los contratos de arrendamiento); pero en los años treinta sus demandas empezaron a girar alrededor de la propiedad de tierra (Tirado, 1990). Es en el seno de estos movimientos que las figuras de Erasmo Valencia y Juan de Dios Romero lideran la gesta del movimiento que sería conocido como Los Agrarios, que surge a partir del rompimiento con ambos partidos (comunista y socialista) (Londoño, 2011). El mayor logro de Los Agrarios fue la creación en 1928, de la Colonia Agrícola de Sumapaz¹⁹, que dio inicio a un periodo en donde los trabajadores agrícolas invadieron las grandes propiedades y dejaron de pagar “la obligación” (González, 1990; Prieto y Sánchez, 2004).

En el contexto de la caída de la hegemonía conservadora y el surgimiento de la República Liberal en 1930, Sumapaz fue nuevamente escenario de proyectos de colonización dirigida, enmarcados en los diversos proyectos de desarrollo que intentaron llevar a cabo los sucesivos gobiernos liberales. En particular, la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) buscaba la modernización del Estado y la industrialización de la economía, dando a su vez impulso a diferentes movimientos intelectuales, sindicales y agrarios (Tirado, 1990). Con la reforma constitucional de 1936 se logró que el Estado pudiera intervenir en la economía y en los conflictos obrero-patronales, estableciendo además la enajenación de la propiedad privada a favor del interés social del predio (Tirado, 1990). Adicionalmente, en ese mismo año se promulgó la Ley 200, que creó obligaciones al propietario para hacer productiva la tierra, dándole prioridad a los intereses públicos de la nación

19 Decreto 1110 de 1928, que después se transformó en la Sociedad Agrícola de la Colonia de Sumapaz.

sobre los intereses particulares mediante las figuras de extinción de dominio y la expropiación basadas en la función social de la propiedad²⁰.

Estas políticas fueron muy poco exitosas, debido a que el Gobierno tuvo grandes dificultades políticas y administrativas para llevar a cabo las expropiaciones de tierras incultas, mientras que los terratenientes podían demostrar fácilmente la productividad de las suyas usándolas para ganadería extensiva (Hirschman, 1963). No obstante, gracias a la Ley 200, Erasmo Valencia logró que la hacienda Sumapaz fuera parcelada y que sus tierras fueran adjudicadas a los colonos y arrendatarios, al demostrar que la familia Pardo Roche se había apropiado ilegalmente de los baldíos para anexarlos a su propiedad (Prieto y Sánchez, 2004).

Durante los años treinta y cuarenta las dos figuras políticas más relevantes en Sumapaz eran: por un lado, Erasmo Valencia, líder del Partido Agrario Nacional (PAN), quien con su habilidad política había logrado impugnar el sistema de haciendas en la zona; y por el otro, Jorge Eliécer Gaitán, quien asumió la causa de los colonos y arrendatarios desde su movimiento político Unión Nacional de Izquierda Revolucionaria (UNIR) y luego desde el liberalismo del MRL (Londoño, 2003). Después del asesinato de Gaitán la violencia no llegó inmediatamente a Sumapaz, debido a que un nuevo líder, Juan de la Cruz Varela, asumió la dirigencia de Los Agrarios y logró establecer buenas relaciones con los militares, creando a su vez un pacto de convivencia entre la dirección liberal y los conservadores específicamente en esta zona de Cundinamarca. Además, Erasmo



²⁰ Ley 200 de 1936, Artículo 1.

Valencia murió un año después de Gaitán, lo que permitió que Los Agrarios se unieran al liberalismo de la mano de Varela (Londoño, 2003).

Sin embargo, una vez Laureano Gómez tomó la presidencia en 1950, incitó a la violencia sectaria 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 y Marulanda, 1990). Esto dio inicio a tres periodos de violencia en Sumapaz. La primera guerra (1949 a 1953) empezó 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 (Londoño, 2003). Fue en este contexto que se dio la batalla en La Cuncia (hoy vereda La Concepción), cuando los guerrilleros liberales dirigidos por Varela decidieron atacar el cuartel que las tropas conservadoras habían instalado en el caserío de Concepción, el 3 de mayo de 1953 (González y Marulanda, 1990; Londoño, 2003).

Este periodo de la primera guerra termina con el golpe militar de Rojas Pinilla, quien decide otorgar una amnistía a los guerrilleros 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 y Marulanda, 1990; Londoño, 2003; Medina y Sánchez, 2003; Sánchez, 1984). Es así que, entre el 17 de junio y el 31 de octubre de 1953, las guerrillas de Antioquia, Boyacá, los Llanos Orientales, los Santanderes, el río Magdalena, Tolima, Huila, Alto Sinú y Sumapaz depusieron las armas; del mismo modo hicieron 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 inició el segundo periodo de violencia, o la segunda guerra (1954-1957). Rojas mantuvo el estado de sitio y además inició una campaña de represión en contra de los movimientos estudiantiles, sindicalistas y sociales en general. Se restringieron las libertades de expresión y de prensa, y se fomentó una campaña anticomunista, atizada por la influencia de la Guerra Fría, que derivó en un ataque en contra de los grupos comunistas que decidieron no entregar las armas (Karl, 2018; Londoño, 2003; Villamizar, 2018). En 1955 se tuvo la noticia de que algunos guerrilleros vinculados al Partido Comunista Colombiano se habían concentrado en Villarrica (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 terminó en 1957 con la caída de Rojas Pinilla, cuando Varela negoció la entrega de las armas con la Junta Militar, aún en el poder. La Junta suspendió los operativos militares en Sumapaz y se comprometió a iniciar el Plan de Rehabilitación para la recuperación de las zonas afectadas por el conflicto y fomentar así su desarrollo económico y social (Londoño, 2003).

Para el año 1958 Varela había entregado definitivamente las armas bajo la presidencia de Alberto Lleras Camargo y había continuado con su carrera política como parte del Movimiento Revolucionario Liberal (MRL) (Londoño, 2003). Lleras Camargo había ofrecido otra amnistía a los grupos guerrilleros que se habían alzado



en contra del régimen de Rojas e inclusive buscó convertir las guerrillas comunistas en movimientos agrarios legales (Sánchez, 1984). Sin embargo, en medio de las negociaciones con las guerrillas comunistas, en 1969 fue asesinado Jacobo Prías Alape, lo que terminó bloqueando cualquier posibilidad de entrega de armas (Karl, 2018). Esto sumado a los asesinatos selectivos de otros líderes que se habían acogido a la amnistía, como el de Guadalupe Salcedo (Sánchez, 1984).

La tercera guerra (1958-1965) inició con la creación del Frente Nacional. Los grupos guerrilleros que no se habían desmovilizado ante la oferta de Lleras Camargo fueron declarados “bandoleros”, y la mayoría fueron finalmente derrotados por el Gobierno en 1965 (González y Marulanda, 1990; Sánchez, 1984). Sin embargo, un pequeño grupo de autodefensas comunistas que había sobrevivido a los bombardeos de Villarrica, huyó hacia la zona de Marquetalia, en donde construyeron algunos asentamientos en las montañas del Tolima. En 1964 los conservadores, liderados por Álvaro Gómez, denunciaron estos lugares como “repúblicas independientes”, cuyo único objetivo era la toma del poder por parte del comunismo. Con el objetivo de eliminar dichas repúblicas el Gobierno decidió lanzar la Operación Soberanía (Karl, 2018). Para ese momento las autodefensas comunistas habían logrado responder militarmente a los ataques y volvieron a resurgir, esta vez lideradas por Manuel Marulanda, consolidando una estructura militar que dos años después se convertiría en la guerrilla de las FARC (Ferro y Uribe, 2002; Villamizar, 2018).

Durante el Frente Nacional, como parte de la Reforma Agraria impulsada por Alberto y Carlos Lleras, Sumapaz continuó siendo objeto de los procesos de colonización dirigida. El proyecto Cundinamarca No. 4 del

Incora, promovió la colonización sobre 90 mil hectáreas de los municipios de Cabrera, Venecia, San Bernardo, Pasca, Usme y Bogotá. Además, desde estas regiones surgieron otros movimientos de colonización espontánea hacia el Meta y Caquetá (cuencas de los ríos Caguán, Guayabero, Ariari y Guaviare). Sin embargo, luego de casi diez años de un proceso lento pero contante, la Reforma Agraria fue bloqueada por el Acuerdo de Chichiriquí en 1973. Luego de movilizar gran cantidad de población campesina con promesas de tierras, apoyo estatal y asistencia técnica para la agricultura, las comunidades fueron abandonadas por el Gobierno, siendo marginadas de los beneficios del desarrollo (González y Marulanda, 1990, Londoño, 1993).

Asosumapaz



En los relatos de memoria histórica del 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”: 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 decidió 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. Tres años después, en 1993, las FARC entraron a disputar el control territorial de Sumapaz como parte de su estrategia de cercar a Bogotá, convirtiendo la zona en un importante corredor y zona de operaciones, especialmente del Frente 51 y 53.

Hacia finales de la década de los noventa, en el contexto de los diálogos de paz con el Presidente Andrés Pastrana y la creación de la zona de despeje en San Vicente de El Caguán, la presencia guerrillera aumentó en la zona. Como reacción, en 2001 el Ejército instaló el Batallón de Alta Montaña en el cerro del Águila, vereda San José (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016b). Esto tuvo consecuencias negativas para la población: “... cuando entró el Batallón de Alta Montaña, la sociedad civil quedó en medio de los enfrentamientos y muchas veces fueron blanco de los violentos, solo por sospecha”²¹.

Durante los dos mandatos de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), 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, la acción se centró contra

21 “En Sumapaz están listos para borrar las huellas de la guerra”. El Espectador, 17 de junio de 2017.

las estructuras guerrilleras en el departamento de Cundinamarca y en los alrededores de Bogotá mediante tres acciones: i) la creación de la fuerza de tarea conjunta Omega, en diciembre de 2003, con el objetivo de detener el avance de las FARC al Meta, Guaviare y Caquetá; ii) 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 Tolima²²; iii) la Operación Fuerte, en febrero de 2009, con el objetivo de dismantelar la columna Antonio Nariño, hubo un ataque al Cerro de Ánimas en el páramo de Sumapaz, donde se logró dar de baja al "Negro Antonio" y otros altos y medios mandos de la guerrilla (Menjura, 2018).

En ese contexto, la población debió enfrentar nuevamente la violencia proveniente de ambos bandos (Morales, 2018). Por un lado, las FARC recurrieron al reclutamiento de menores, así como a la amenaza y el asesinato de líderes políticos; los hechos que más recuerdan los pobladores son el secuestro y asesinato de un exalcalde local y de tres ediles del Partido Liberal. Por otro lado, el Ejército impuso su presencia en el territorio mediante los batallones y retenes que generaron denuncias invasión de terrenos, hurto del ganado de los pobladores, acoso a los líderes sociales y sindicales, señalamientos a los pobladores de pertenecer a la guerrilla con subsecuentes detenciones y torturas, así como de montajes judiciales y falsos positivos.



22 Resultados 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 Salavarieta, Manuela Beltrán, así como los comandantes de los Frentes 22, 52 y 42; 260 capturados.

En síntesis, el territorio de Sumapaz se configura como una zona de colonización y de ampliación de la frontera agrícola, con las contradicciones y violencias propias de la estructura agraria en nuestro país (González y Marulanda, 1990). Las primeras colonizaciones que se dieron a finales del siglo XIX, tomaron la forma de creación de haciendas, que hacia los años veinte y treinta del siglo XX derivaron en relaciones conflictivas entre hacendados y colonos, convirtiéndose luego en conflictos de clase y luchas agrarias (González y Marulanda, 1990; Londoño, 2011). Durante la época de la Violencia, la agresión conservadora en contra de los liberales llevó a los movimientos agrarios a convertirse en guerrillas, que luego entregaron las armas durante el Frente Nacional y algunos de sus dirigentes entraron exitosamente en la política. Sin embargo, las agresiones por parte del Ejército en contra de las guerrillas comunistas que no se desmovilizaron, así como los fallidos planes de rehabilitación para las regiones afectadas por la violencia e intentos de reforma agraria, atizaron los conflictos agrarios permitiendo el surgimiento de las FARC.

Durante los años noventa, Sumapaz se convirtió en territorio de disputa entre la guerrilla y el Ejército, enfrentamiento que se agudizó aún más a causa del fallido proceso de paz en San Vicente de El Caguán. Durante el gobierno de Uribe Vélez, aumentó el conflicto armado y, por ende, la afectación para la población de Sumapaz, lo que además produjo desplazamientos forzados, en particular hacia la zona urbana de Bogotá (Morales, 2018). Finalmente, en el contexto del Acuerdo de Paz entre las FARC y el gobierno Santos (2010-2018), el enfrentamiento armado terminó en Sumapaz, a pesar de esto el Ejército continúa haciendo presencia con los batallones de alta montaña.

No obstante, tal como lo señala una nota de prensa de 2017, si bien para Sumapaz ha cesado la horrible noche, la sombra de la guerra aún permanece en el territorio.

Desde que se decretó el cese al fuego, tras las negociaciones entre el Gobierno y las Farc, volvió la tranquilidad a los 780 kilómetros cuadrados de la localidad bogotana. En 2016 se registró un homicidio y en lo corrido de 2017 ningún habitante ha perdido la vida de manera violenta. El temor y la incertidumbre, sin embargo, están vivos en los territorios. A pesar de que el ruido de los fusiles, para su fortuna, es un hecho del pasado, a los campesinos bogotanos les preocupan las huellas de la guerra: las minas antipersona y las municiones abandonadas en las fincas, en las zonas boscosas, cerca de los ríos Blanco y Sumapaz o a pocos pasos de los colegios²³.

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 a su función ecológica como 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 Guaviare²⁴.

23 “En Sumapaz están listos para borrar las huellas de la guerra”. El Espectador, 17 de junio de 2017.

24 Problemática ambiental visita al páramo del Sumapaz 2014. <http://accionesyefectos.blogspot.com/2014/08/problematica-ambiental-visita-al-paramo.html>

Sumapaz, además, es fuente de servicios ecosistémicos para Bogotá y los departamentos del Meta, Huila y Cundinamarca²⁵.

El Meandro de la Quebrada Taquecitos, en la vereda del mismo nombre, aguas que van a dar a la cuenca del río Blanco



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

Laguna Larga en el sector del complejo Lagunar de Chisacá



La Cuchilla de
la Cajita, cerca de la
laguna de los Tunjos



Río Sumapaz



El complejo de páramos Sumapaz-Cruz Verde comprende 333.420 hectáreas, de las cuales el 43 % (142.112 hectáreas) fueron declaradas Parque Nacional en 1977²⁶, con lo que “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 Mayor de Bogotá, 2009, p.16). En 1986, parte del páramo y del parque natural pasó a ser la localidad 20 de Bogotá²⁷ (ver mapa), 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 Unidades de Planeamiento Rural²⁸: la cuenca del río Blanco y la cuenca del río Sumapaz (ver Tabla 5). En 2009 se calculó una densidad poblacional en Sumapaz de un habitante por cada 3.6 km² (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009). Para el año 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 (Plan Ambiental Local, 2016), aunque la Secretaría de Salud habla de solo 2.692 personas registradas²⁹.

26 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).

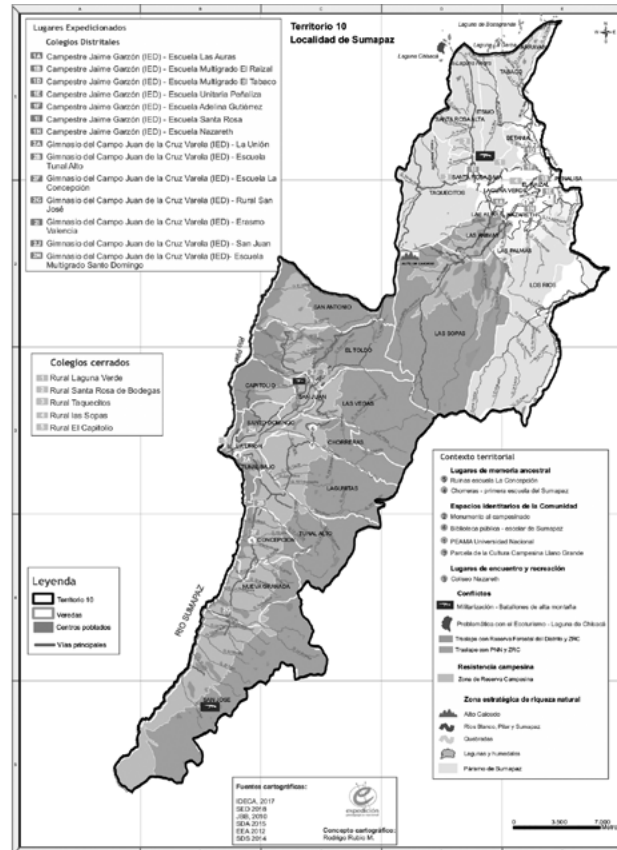
27 Acuerdo 9 de 1986 del Concejo de Bogotá.

28 Decreto 190 del 2004.

29 Sesión del Concejo en Nazareth, 2 de diciembre de 2018.



Mapa. Localidad 20 de Bogotá



Fuente: tomado de "Expedición pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz en Bogotá". SED-UPN-Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: 2018.

Tabla 5. Organización político-administrativa de la localidad 20

Cuenca	Corregimiento	Vereda
Río Blanco	Betania	Betania
		El Itsmo
		El Tabaco
		Laguna Verde
		Peñalisa
		Raizal
	Nazareth	Nazareth
		Las Palmas
		Los Ríos
		Las Animas
		Las Sopas
		Las Auras
		Taquecitos
		Santa Rosa



Cuenca	Corregimiento	Vereda
Río Sumapaz	San Juan	San Antonio
		El Toldo
		San Juan
		Las Vegas
		Santo Domingo
		Chorreras
		Capitolio
		La Unión
		Lagunitas
		Tunal Alto
		Tunal Bajo
		Concepción
		Nueva Granada
San José		

Fuente: Plan Ambiental Local, 2016.

También, 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 subpáramos de El Salitre, Chuscales, Hoya Honda, El Oro, Quebrada Cuartas; y las lagunas de La Hermosura y El Tunjo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009; Plan Ambiental Local, 2016). El complejo de páramos de Sumapaz-Cruz Verde, así como el sistema de páramos conformado por Chingaza, Villapinzón, Guacheneque y Guerrero, se vio afectado por la paradoja del ordenamiento territorial de la capital: por un lado, se constituyeron como fuentes hídricas para Bogotá y por lo 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 borde³⁰.

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 protegidas³¹ (PNNC, 2015). Sin embargo, Hernández (2013) ha planteado que, aunque el movimiento campesino surgió agrupando tanto a campesinos como a

30 Intervención del abogado 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 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.



grupos indígenas y afrocolombianos, la violencia en contra del movimiento hizo que surgieran rupturas alrededor de dicha caracterización étnica. En consecuencia, mientras estos dos últimos grupos lograron especial protección constitucional justificada en su discriminación histórica, el campesinado quedó por fuera de estas políticas de protección.

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. Adicionalmente, el desplazamiento por la violencia y por la búsqueda de oportunidades económicas ha disminuido la población, así como la pérdida de sentido de la actividad agricultora y de la identidad campesina³². Sin embargo, es justamente la población campesina la que ha debido lidiar con las contradicciones en la política ambiental: por ejemplo, la empresa Emgesa presentó un proyecto para la instalación de ocho micro centrales de energía, que fue finalmente detenido por protestas de los habitantes de la zona (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016b). Asimismo, ya han sido otorgados títulos mineros en gran parte de la Provincia del Sumapaz: Pandi, 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)³³. 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.

32 Intervenciones de la profesora Edna Acuña y el rector 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 de Paiba. IDEP-Fundación Convivencia.

33 *El Espectador*, “Consultas populares en el Sumapaz, en vilo tras fallo de la Corte Constitucional”, 14 de octubre de 2018.

También ha habido 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 Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal (Idpac) y la comisión local intersectorial de participación encargada de atender la problemática del territorio en términos de basuras³⁴. Para solventar este impacto, el Ejército inició un proyecto de recuperación de páramo y siembra de frailejones³⁵.

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 en las mesas estamentales debido al alto impacto en la población campesina. Por ejemplo, la Resolución 886³⁶ 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”. La Resolución 886 buscaba limitar las áreas en donde se realizan actividades agropecuarias para conservar y restaurar la zona

34 Mesa estamental sector productivo, 26 de julio de 2018.

35 *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>

36 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.



de páramo afectada por la actividad humana, esto por medio de 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. Aunque la misma resolución aclaraba que esto no implicaba desplazamiento ni expropiación y se planteaba el reconocimiento de las dinámicas territoriales (Artículos 15 y 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”³⁷, al no poder ejercer su oficio.

Sin embargo, dos meses después fue sancionada la Ley 1930 de 2018³⁸, 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 socio-culturales 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 páramo 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, reconversión y sustitución de actividades agropecuarias y de minería tradicional (Artículos 12 y 15).

37 Discusión en la mesa estamental sector productivo, 27 de junio de 2018.

38 Por la cual se dictan disposiciones para la gestión integral de los páramos en Colombia, julio 27 de 2018.

Finalmente, también es importante señalar que la organización Asosumapaz, junto con el hoy extinto Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder) y con la Alcaldía Mayor de Bogotá³⁹, hizo una propuesta de crear una Zona de Reserva Campesina (ZRC) en áreas que no estaban incluidas dentro del Parque Natural y desarrollaron un Plan de Desarrollo Sostenible para:

... la implementación de un modelo de gestión territorial eficiente, replicable, escalable y sostenible, que permita adelantar las transformaciones necesarias en las dimensiones social, institucional, económica, cultural y ambiental de su territorio, con la participación activa de los actores sociales y la institucionalidad pública y privada, de manera que se alcance el bienestar de los pobladores del territorio propuesto como ZRC (ZRC, 2013, p. 5).

La Zona de Reserva Campesina no incluiría toda la localidad, sino aquella que es apta para la actividad agropecuaria. Además, busca entender el desarrollo de Sumapaz de una forma más holística, usando mediciones como el índice de Pobreza Humana local, el índice de Desarrollo Humano (IDH), la cuantificación de la inseguridad alimentaria, el índice de Capacidad Organizacional, el coeficiente de Gini en ingresos, del análisis de redes sociales locales y de los coeficientes de centralización, difusión y fragmentación de las redes sociales de la ZRC, así como los índices de desarrollo sostenible del territorio” (ZRC, 2013, p. 5). Aunque esta propuesta no ha sido concretada a la fecha, sí muestra la posibilidad de que el mismo campesinado se organice y trabaje en conjunto con las instituciones distritales y nacionales para lograr tanto la conservación del ecosistema como el bienestar de los habitantes del páramo.

39 En la propuesta también participan Sintrapaz, Asojuntas y 16 juntas de acción comunal.

Organización política

Durante este estudio se analizaron los actores y grupos de interés en la localidad 20 en sus relaciones predominantes en términos de la confianza y sus niveles de poder (ver Tabla 6). En Sumapaz tradicionalmente ha habido poca o esporádica presencia de las autoridades distritales⁴⁰. En el Acuerdo 9 de 1986 se estableció la creación de la Alcaldía Local que debía estar ubicada en el corregimiento de San Juan (Artículo 1), además de dos inspecciones de la Policía Distrital (Artículo 2). Igualmente, 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), además de la compra de maquinaria para arreglo de las vías, el funcionamiento de la Caja Agraria, el ICA y el Idema⁴¹, y un Consejo Asesor de la Administración Distrital, integrado por once miembros o representantes de la comunidad. Sin embargo, de toda esta institucionalidad actualmente solo persiste una comisaría de familia en la vereda Santa Rosa, dos corregidurías y dos centros de salud —uno en Nazareth y el otro en San Juan—, y algún apoyo del ICA y la Ulata⁴² mediante proyectos de asistencia técnica a los agricultores (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009; Plan Ambiental Local, 2016).

40 Entrevista exalcaldesa local Magnolia Agudelo, 4 de octubre de 2018.

41 Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), Instituto de Mercadeo Agropecuario (Idema).

42 Unidades Locales de Asistencia Técnica Agropecuaria (Uлата).

Tabla 6. Actores de la localidad 20 según sus niveles de poder y confianza

Niveles de poder / Niveles de confianza	Alto	Medio	Bajo
Alto		Corregiduría Juntas de Acción Comunal 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 Junta de Acción Local	
Bajo	Autoridades Ambientales (Car / RAPE/ Parques Naturales Nacionales), Ejército Nacional		

Fuente: Elaboración propia con base en trabajo con las mesas estamentales.



Es significativo que la Alcaldía Local no opere en Sumapaz, sino que esté ubicada en el barrio Carvajal⁴³ en la zona urbana. Esto implica una distancia de 80 kilómetros (aproximadamente tres horas de viaje) y es de esperar que esto limite de forma importante su capacidad para proveer servicios a la población. Aun así, la Alcaldía Local articula y apoya el desarrollo de las entidades del sector y la comunidad mediante el Concejo 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 las Secretaría de Educación, de Desarrollo Económico, de Integración Social, de la Mujer, y el Idpac. Aunque todavía existen problemas de articulación entre las alcaldías Mayor y Local, y entre estas y otras autoridades de la zona⁴⁴, la presencia institucional ha ido mejorando. Por ejemplo, el Concejo de Bogotá hizo presencia por primera vez en Sumapaz, realizando una sesión en la vereda Nazareth en diciembre de 2018⁴⁵. También se encuentran algunas ONG como Fundación Alpina, que ha liderado algunos proyectos productivos y en educación para la paz en la zona⁴⁶ y la Fundación Pavco con algunas iniciativas ambientales⁴⁷.

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

44 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.

45 La sesión fue transmitida en vivo por *Canal Capital*, 2 de diciembre de 2018.

46 Estrategia Pedagógica para Maestros “Cultiva Paz-Suma Paz”.

47 Mesa estamental sector productivo, 27 de junio de 2018.

Como se verá más adelante, las instituciones educativas son de las pocas presencias institucionales constantes, además de tener la mayor cobertura. Por su parte, la DILE asume las responsabilidades establecidas en el Decreto 330 de 2008, el cual expresa que la Dirección debe servir de 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 la localidad y por lo tanto en los colegios.

En cuanto a los organismos de seguridad, la Policía no hace presencia, mientras que el Ejército continúa, con el Batallón de Alta Montaña en las Águilas (hasta octubre de 2018 tenían un retén a la altura de Santa Rosa que fue retirado por petición de la comunidad). Como se menciona en el siguiente apartado “Desarrollo, pobreza e identidad campesina en Sumapaz”, la relación entre la institución militar y 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 en la protección de la población (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016b). En abril de 2019 se hizo la propuesta de la instalación de una estación de Policía en la vereda San Juan y un batallón en la vereda Betania, lo cual produjo el rechazo de la comunidad que solicita en cambio la presencia estatal en sus aspectos como autoridad civil y en atención a problemas como la mala prestación de servicios de energía, salud y agua potable⁴⁸.

En cuanto a las autoridades ambientales, operan Parques Naturales y la CAR⁴⁹, pero existen tensiones en relación con la política ambiental, como también se mencionó en el apartado anterior. Para el 2005, se logró que

48 Tema discutido en la asamblea el 25 de abril de 2019, vereda Santa Rosa.

49 Corporación Autónoma Regional de Bogotá.



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-Región Central), que fue constituida en 2014 con el propósito de impulsar y articular planes regionales de desarrollo económico y ambiental en Cundinamarca, Boyacá, Meta, Tolima y Bogotá⁵⁰. 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 886⁵¹.

Tanto la historia de los movimientos agrarios⁵², como la parcial presencia de las autoridades distritales y nacionales, lleva a que lo comunitario 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 diez años se encontraban afiliados y/o eran miembros de

50 <http://regioncentralrape.gov.co/>

51 Mesa estamental sector productivo, 27 de junio de 2018.

52 Para ampliar ver: Castañeda y Niño (2017). *Historia debida de un maestro: construcción pedagógica en el territorio de Sumapaz*. Tesis de maestría. Universidad Santo Tomás. Es de resaltar que uno de los autores de esta tesis, el profesor Edwin Niño, es coordinador del Colegio Juan de la Cruz Varela y la historia de vida que reconstruye es la del profesor Alfredo Díaz, colega suyo del mismo colegio. Ampliar información en <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9219/Casta%C3%B1edaMartha2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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 Administradora Local también opera desde Bogotá, y hace 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 reuniones.

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 (antes conocida como la Asociación Campesina del Sumapaz, Asosumapaz) en la cuenca del río Blanco. Adicionalmente, se encuentran algunas iniciativas organizativas por parte de las mujeres como el Consejo de Mujeres, la Asociación de Mujeres por la Paz (Amudepaz) y el Grupo de Teatro Las Frailejonas; así como el Club de Abuelos de San Juan, y Corposumavida (Corporación Sumapaz en defensa de la Calidad de Vida, antes Juventud Sumapaceña) que reúne a jóvenes de ambas cuencas (ZRC, 2013).



Fachada del Centro Agroecológico Juan de la Cruz Varela en la vereda Las Vegas



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 carretables, 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 y Alcaldía Local), mientras que las de mayor desconfianza eran las entidades del orden nacional (Ejército Nacional y Parques Naturales Nacionales) (ZRC, 2013). Además, los sindicatos y las organizaciones sociales han creado normas internas de las comunidades y formas de autorregulación que a veces entran en tensión con lo institucional⁵³, o que se desbordan cuando los mecanismos comunitarios de regulación enfrentan problemas que deberían ser atendidos por otras instancias de mayor poder coercitivo como la Fiscalía o la Policía⁵⁴.

En la sesión que el Concejo de Bogotá tuvo en Nazareth, las comunidades campesinas solicitaron, entre otros⁵⁵: el funcionamiento de la Alcaldía Local en San Juan y no desde la zona urbana; la habilitación de la troncal bolivariana (que une Usme con el municipio de Colombia, Huila), el mejoramiento de la malla vial y mayor cobertura de transporte público; el mejoramiento de los servicios de salud, en particular mediante la disponibilidad de más ambulancias y la articulación con la Subred Integrada de Servicios de Salud para el Sur (Red-Sur) de Bogotá; la 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

53 Entrevista a exdirectora Local de Educación, Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018; entrevista al profesor Óscar Betancourt, 4 de octubre de 2018.

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

55 Vereda Nazareth, Sumapaz, 2 de diciembre de 2018.



temas sobre la garantía de permanencia de las comunidades en el territorio mediante el desarrollo y fortalecimiento de proyectos productivos que le permitan a la población, en especial a los jóvenes, quedarse y producir en Sumapaz. Finalmente, se tocó el tema del uso del suelo con respecto a la legalización de predios en relación a la preocupación del campesinado por políticas de protección de páramos que deriven en el desplazamiento de las comunidades; y se rechazó el turismo sin control y sin consulta con las comunidades.

Por su lado, la Alcaldía Local mostró sus avances en la construcción de vías secundarias y terciarias, pero también mencionó las dificultades para realizar obras de mayor envergadura debido a la falta de coordinación con otras instituciones sobre las que recaería la responsabilidad de las obras, como la Alcaldía Local de Usme o el IDU⁵⁶.

Adicionalmente, cada una de las secretarías presentó un balance y tareas a realizar, dentro de lo que se destaca: la mesa de trabajo sobre Sumapaz (Gobierno); las posibilidades de mejora en el sistema de justicia y presencia de la policía (Seguridad); gestiones para la construcción de acueductos y plantas de tratamiento de aguas residuales (Hábitat); la implementación del Plan de Conectividad Rural para la instalación de antenas de comunicación (Alta Consejería de las TIC); la atención en salud casa por casa y el plan para la construcción de un hospital de tercer nivel en Usme (Salud); la continuación de gestiones para la Zona de Reserva Campesina (Planeación); el apoyo a los proyectos productivos y planes de reconversión productiva (Desarrollo); el fortalecimiento de las Juntas de Acción Comunal y otras instancias de participación (Idpac); apoyo en el

56 Discurso de la alcaldesa, Francy Murcia y el Secretario de Movilidad. Nazareth, 2 de diciembre de 2018.

proceso de reconversión productiva por delimitación de páramos y los diálogos con las autoridades ambientales (Ambiente); el trabajo con las víctimas (Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas); y el trabajo con personas mayores y con mujeres en prevención y atención a violencia doméstica (Integración Social).

En relación con la educación, en las propuestas de la comunidad se mencionó un mayor presupuesto para la educación, dificultades en la retención del cuerpo docente, una mayor cobertura del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (Peama)⁵⁷, de la Universidad Nacional y la preocupación de los padres por los bajos niveles de pruebas Saber. 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 hecha por el IEU y los lineamientos de la política educativa para la ruralidad; el acompañamiento a los Proyectos Institucionales Educativos Rurales (PIER); y la propuesta para realizar convocatorias específicas de selección docente para la ruralidad.

Desarrollo, pobreza e identidad campesina en Sumapaz

Aunque el estudio del Instituto de Estudios Urbanos encontró que la pobreza no aumenta necesariamente conforme aumenta la ruralidad, Sumapaz ha sido caracterizada como la zona más rural de Bogotá y en donde existe

57 Que 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.



mayor pobreza. Según el Sisbén, el 93,5 % de sus habitantes pertenecen a estratos 1 y 2 (SED, 2018 p. 34). Sin embargo, en el trabajo colaborativo con la comunidad educativa para este “Estudio Caso Sumapaz”, se encontró que los habitantes no se perciben como “pobres”, sino que su forma de vida campesina les permite un tipo de existencia en donde sus necesidades básicas son cubiertas, a diferencia de la indigencia que ocurre en las ciudades⁵⁸. Efectivamente existen muchas familias 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 familiar⁵⁹. El trabajo en agricultura puede ser rentable, y algunos estudiantes prefieren dedicarse a esas actividades que continuar con sus estudios porque ven un beneficio económico inmediato⁶⁰.

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 ponga a los habitantes rurales automáticamente en la situación de “pobrecitos” y se les acostumbre a subsidios y donaciones que vienen desde la ciudad⁶¹. Por ejemplo, el subsidio en forma de canasta familiar del programa “Bogotá Te Nutre”, que con-

58 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.

59 Mesa estamental coordinadores 25 de julio de 2018.

60 Entrevista profesor Óscar Betancourt, 4 de octubre, 2010.

61 Mesa estamental orientadores.

siste en una donación de alimentos, ha tenido un efecto contraproducente y es que los habitantes han dejado de cultivar productos que antes se producían en la región para consumo interno⁶².

Escultura de Raúl Sierra (2002). Homenaje al campesino sumapaceño, ubicada en el km 24 vía San Juan de Sumapaz, en la vereda Santa Rosa



62 Mesa estamental sector productivo, 27 de junio de 2018; entrevista exdirectora local de educación, Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018; conversatorio 13 de julio de 2018.

Es de resaltar que la propuesta de la Zona de Reserva Campesina para Sumapaz plantea una estrategia alternativa de desarrollo rural con enfoque territorial, construida sobre la resignificación de las relaciones urbano-rurales y reemplazando la idea de *competitividad* propia de la economía clásica, por la de *desarrollo rural*, que busca poner en equilibrio la viabilidad medioambiental, económica, social y cultural. Esto mediante cuatro capacidades:

... la capacidad de valorizar nuestro entorno físico (desarrollo medio ambiental), de actuar de manera asociada (desarrollo social), de crear vínculos entre sectores de tal modo que se mantenga en nuestro territorio el máximo de valor agregado (desarrollo económico), y, por último, de establecer relaciones equitativas con otros territorios y con el resto del mundo (desarrollo geoestratégico) (ZRC, 2013, p. 245 ss).

En lo que tiene que ver con el tema educativo, el rector Rafael Cortés plantea que la institución educativa podría trabajar temas como la soberanía alimentaria y la recuperación de la identidad y el saber campesino⁶³. Esa identidad está estrechamente relacionada con la noción de territorio y con la de memoria, como afirma Silva (2014):

Juega un papel central para lograr la materialización narrativa del tiempo. Y una de las principales funciones que cumple la narración, junto con la memoria, es la de afianzar la identidad. La identidad construida se articula con la memoria en otro nivel más profundo, no solo por la influencia que puede ejercer sobre la acción. La memoria se

63 Intervención Rafael Cortés, conversatorio 13 de julio de 2018.

presenta como un imperativo ético puesto que es una forma de hacer justicia, lo cual significa el saldar una deuda heredada con aquellos que estuvieron antes que los que habitamos en este tiempo presente.

Castañeda y Niño (2017) afirman que la identidad cultural del campesinado del alto Sumapaz se encuentra marcada por su trasegar en la lucha por la tierra, una cultura que es festiva, solidaria y agraria. En este sentido, se encuentran algunos elementos de esa identidad cultural, como lo es la tradición agraria que desde tiempos memorables mantiene costumbres y prácticas propias del oficio, siendo estas el arado de la tierra, las siembras y cosechas de papa, y la arriería.

Otro elemento de esa identidad cultural es la tradición comercial, donde se genera todo tipo de intercambio; los campesinos venden queso, arveja, frijol, ganado, y compran mercado, medicamentos, ropa y demás cosas necesarias para la subsistencia. En este escenario los padres y madres de familia se acompañan de sus hijos, quienes a tempranas edades ya saben amarrar una carga, cambiar una herradura, manejar el ganado, sacar el queso, entre otras propias del oficio, estas familias lo hacen con el acérrimo deseo de impulsar un aprendizaje que les permita a sus hijos desenvolverse en los requerimientos de la vida en el campo.

Por último, están los juegos tradicionales entre los que destaca el tejo, mini tejo y la rana, que forman parte imprescindible de cualquier encuentro festivo; es interesante que su práctica involucra a la mayoría del núcleo familiar. A esto se suman las fiestas, la participación activa en las ferias ganaderas y agroambientales, el desarrollo de la música campesina, la coplería y en algunos casos, de la oratoria.



Los habitantes de la localidad de Sumapaz consideran que es necesario volver a su identidad⁶⁴ campesina⁶⁵ como baluarte de esta nueva etapa de posconflicto, y esto tiene que ver justamente con un estigma de ese pasado reciente que debe ser resignificado.

La comunidad insiste en que ellos intentaron ser neutrales. Su amabilidad característica fue confundida con amistad y sus modales respetuosos con veneración. Por eso cargan hoy con un estigma que consideran injusto,

64 Según Vázquez García et al. (2013), “La identidad, al igual que un individuo, es un producto social; debido a que la construcción de esta se dará conforme este interactúe en sociedad. [...] se] requiere considerar que: a) la identidad es compuesta: cada cultura o subcultura transportan valores e indicadores de acciones, de pensamientos y sentimientos; b) es dinámica: los comportamientos, ideas y sentimientos cambian según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el cual se vive; y c) la identidad es dialéctica: su construcción no es un trabajo solitario e individual, requiere de la presencia de otros individuos”.

65 Los mismos autores acudiendo a Cava (1988) definen el término campesino de tres formas: “la primera, en el sentido estricto, como un cultivador del suelo que obtiene sus medios de sustento de la tierra que posee y trabaja por su cuenta (solo o asociado); la segunda en el sentido lato, trabajador agrícola, que incluye tanto al labriego (cultiva por su cuenta a la tierra), como al asalariado agrícola, con o sin tierra; y la tercer forma, en el sentido más extenso, habitante del campo, aldeano o rústico (pescador, artesano). Y siguiendo a Wolf (1971), desde una visión antropológica, delimitan al campesinado como “un grupo de labradores y ganaderos rurales, que recogen sus cosechas y crían su ganado en el campo. Tampoco se trata de granjeros (empresarios agrícolas). Argumenta que el campesino no opera como una empresa en el sentido económico, pero es a la vez agente económico y jefe de una familia; su arriendo es una unidad económica y un hogar; es decir, el campesino no solo dirige la producción, también la consume y facilita este servicio a otras personas. Así, los campesinos tienden a tener conciencia del costo del trabajo que realizan y de las variantes en el mercado; su supervivencia económica y social depende de ello. Otro aspecto que se debe considerar para definir el término “campesino” tiene relación con el conocimiento etnobotánico local; con la utilización, mantenimiento y preservación de ecosistemas naturales” (2013, p. 4).

debido a que ellos insisten en que intentaron alejarse de todos los grupos armados, de atenderlos en sus negocios cuando no había otra opción; y a la hora de recordar abusos ninguno sale bien librado⁶⁶.

66 “En Sumapaz están listos para borrar las huellas de la guerra”. *El Espectador*, 17 de junio de 2017.

Capítulo 3

Educación rural y desarrollo

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” (p. 5), y “puede servir de catalizador a la agenda general de desarrollo sostenible” (p. 8). La prosperidad se entiende entonces como el desarrollo de 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 socio-económica y otras causas de discriminación (p. 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). Entonces, a la escuela se le atribuye la tarea de generar progreso económico, mejoramiento del capital social de sus estudiantes, la recuperación y el cuidado del medio ambiente, así como la creación de emprendimientos para los alumnos, los 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, poca formación— y alumnos que viven en condiciones de pobreza generalizada de sus familias. En la misma línea, Shanin (1979, citado en Lozano s.f.) muestra 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 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 el cambio climático como por los fenómenos de las nuevas ruralidades, lo que produce conflictos y tensiones entre la modernidad y la identidad rural (Harmon and Schafft, 2009; Miller, 1996). Por lo demás, existen otros problemas estructurales producidos por modelos de desarrollo que han sumido al campo en la pobreza y han situado a la población rural en las márgenes de los beneficios del progreso económico (Stelmach, 2011).

Ciertamente, el informe de la Organización 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 atraviesan el desarrollo humano de los pobladores rurales e, incluso,

de promover los mínimos de ciudadanía a los más vulnerables y vulnerados” (PNUD, 2011, p. 44, subrayado fuera del texto original).

Este déficit de ciudadanía de los pobladores rurales es además un fenómeno global: en septiembre de 2018 el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó la Declaración de los Derechos Campesinos y Otras Personas que Trabajan en Áreas Rurales⁶⁷. 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, 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 en 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 sí poco acceso a tribunales, policía, fiscales y abogados. La ONU manifiesta estar alarmada (sic) por el desalojo y desplazamiento forzado de los campesinos y una alta incidencia de suicidios en varios países. Lamentablemente, Colombia, en donde cerca del 20 % de la población vive en el campo y hay un 36 % de pobreza rural con una tasa de 12 puntos por encima



67 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.

de la urbana, mostró poco interés en esta iniciativa y se abstuvo de votar este esfuerzo conjunto de la comunidad internacional para el mejoramiento de las condiciones de la gente del campo⁶⁸.

La educación rural en el panorama internacional

A pesar de las particularidades de Sumapaz, una revisión de la literatura internacional muestra que a nivel mundial existen características comunes entre las escuelas rurales alrededor del mundo. Cosgalla (2012) resume algunas de sus características estructurales: pocos niños estudian en una misma aula, con cierto aislamiento geográfico, y suele ser uno de los pocos, o el único, servicio público que existe en la zona.

Núñez, Solís y Soto (2013) han mostrado que la escuela rural 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”. Esta investigación realizada en Chile analiza las afectaciones del cierre y de la concentración de escuelas en dos comunidades rurales que se justificó bajo el argumento de la optimización de los recursos públicos, debido a que la cantidad de recursos necesarios para mantener estas escuelas tienden a ser altos para los municipios más pobres. Además, se cerraron escuelas con bajos niveles en las pruebas de calidad educativa, y baja matrícula causada por la migración a las ciudades y la disminución de las tasas de natalidad.

68 “Colombia no votó a favor de la declaración de los derechos campesinos en la ONU”. *El Tiempo*, 18 de diciembre de 2018.

Dichos cierres afectaron de manera importante a las comunidades. Por un lado, al ser una decisión tomada por autoridades lejanas a las comunidades, se pierde el nexo institucional entre las comunidades y el Estado, creando desconfianza. Por otro lado, se propicia la fragmentación de una comunidad que ya se encontraba debilitada, con afectaciones psicosociales para los individuos que se sienten en una situación de precarización, abandono e inmovilidad. Por ejemplo, las madres pierden el espacio que tenían por fuera del hogar para socializar; se pierde también el espacio de provisión de otros servicios públicos, especialmente el de salud para los niños; además de romper lazos afectivos dentro de la comunidad. Esto deriva en que los padres se vean obligados a enviar a sus hijos a escuelas más “urbanas”, lo que fortalece el imaginario de la relación entre campo, pobreza y discriminación.

Por su lado, Stelmach (2011) plantea que se pueden identificar problemáticas en tres niveles: el macro, el meso y el micro (ver Figura 1).

En el nivel macro se encuentra, en primer lugar, el fenómeno de la migración desde lo rural hacia lo urbano. Estudiando comunidades de pescadores en Canadá, Corbett entendió que a los niños se les enseña a abandonar la escuela (*Learnig to leave*). Esto debido a que la educación en sí misma reproduce las divisiones de clase: las clases menos favorecidas obtienen educación que los obliga a tener 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 “global”. Esto además se agrava por la falta de oportunidades económicas en lo rural, lo que empuja a los jóvenes a buscar más y mejores oportunidades en lo urbano. Por lo tanto, se crean imaginarios de “fracaso”



Figura 1. Problemáticas de las escuelas rurales



Fuente: construcción propia con base en Stelmach (2011).

para quienes se quedan en sus comunidades de origen. Aunque con buenas intenciones, los padres, maestros y consejeros escolares empujan a los niños a abandonar las comunidades rurales para poder “progresar”,

fomentando una especie de fuga de cerebros. Corbett también encuentra formas de resistencia por parte de los estudiantes, especialmente mujeres, quienes deciden no continuar con su educación formal para evitar caer en los papeles tradicionales que sus comunidades les imponen. 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 ciudadanía global (Citado en Stelmach, 2011).

En segundo lugar, está el asunto de género. Aunque la matrícula de las mujeres y su permanencia en el sistema escolar puede ser más alta, sus posibilidades de ascenso social son menores. Por su lado, 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 (Stelmach, 2011). Tomasevski (2001) también plantea que se debe hacer especial énfasis en el acceso de las mujeres a la educación para eliminar las barreras causadas por su discriminación histórica.

En tercer lugar, está la relación entre pobreza y educación rural. Por un lado, la educación ha sido usada como una herramienta para enfrentar la pobreza como la forma por excelencia de movilidad social; por el otro, la pobreza es vista como causa del ausentismo y abandono de la escuela. Es por eso que se han desarrollado programas que ayudan a superar las barreras de distancia y de pobreza para que los niños y las niñas de



comunidades más desfavorecidas y marginales puedan acceder a la escuela. También se relaciona con el hecho de que las comunidades étnicas tienden a ser más pobres y mayoritariamente rurales, por lo que en la escuela se evidencian y resuelven las tensiones entre la educación occidentalizada y la tradicional.

Lo expuesto lleva a dos problemáticas en el nivel meso. Por un lado, la migración hacia lo urbano tiene como consecuencia la disminución de la matrícula de las escuelas rurales, con los subsecuentes cierres de establecimientos educativos. Esto ocurre además en comunidades y municipios 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. Por otro lado, la incorporación y retención de los docentes es especialmente difícil en escuelas rurales debido a que no es fácil encontrar docentes que quieran trabajar en zonas rurales, además existen muchas barreras para su formación (Stelmach, 2011). 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, hace difícil la retención de los docentes; quienes se quedan lo hacen porque tienen una conexión personal con el campo y la vida rural les produce satisfacción personal (Collins, 1999).

Finalmente, el nivel micro tiene tres problemáticas. En primer lugar, el acceso y la movilidad, 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 urbanas. Este tipo de barreras 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 pertinencia del currículo y las tensiones entre los saberes occidentalizados y las tradicionales culturales, que a su vez se relacionan con prácticas de discriminación étnicas y raciales. Sin embargo, esas tensiones han sido abordadas de distintas formas; por ejemplo, en Alaska los indígenas nativos han desarrollado sistemas propios de educación que toman en cuenta su cultura, y han logrado un balance entre el sistema educativo occidentalizado y el suyo tradicional (Kushman y Barnhardt, 2001; Barndhart, 2005). También existen estudios sobre formas de educación que mezclan lo moderno con lo tradicional en comunidades nativas del Ártico en Canadá, Groenlandia, Noruega, Suecia y Finlandia (Darnell y Hoem, 1996).

En la misma línea, la docente Mara Casey Tieken en su libro *Why Rural Schools Matter* (2014), muestra que la escuela rural (y pública) es clave para promover la integración racial en Estados Unidos, al plantear que estas escuelas se ven obligadas a dar soluciones creativas a las tensiones que se presentan en el día a día debido a dos fuerzas que las atraviesan: el enfoque estandarizante de las políticas públicas y las dinámicas de lo local. Así mismo, 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. Además, se trataba de escuelas que solían mantener lazos de apoyo mutuo con la comunidad.



Una tercera problemática es la tendencia a crear acciones multisectoriales para intervenir las instituciones educativas. Esto aumenta la dispersión de los actores que entran a la escuela, lo que puede ser beneficioso en términos de alianzas y ayudas, pero a su vez complica el entramado de relaciones y limita la autonomía de las escuelas (Stelmach, 2011). Las políticas educativas muchas veces entran en tensión con los contextos rurales. Por ejemplo, en el libro editado por Williams y Grooms (2015), los diferentes autores analizan las implicaciones de las políticas federales, estatales y municipales en educación para las escuelas rurales tanto a nivel macro como a nivel micro en la práctica docente. Así, la investigación de Yettick et al. (2014) concluye que cuando se lanzan nuevas normativas de educación, las escuelas rurales se encuentran en desventaja administrativa con relación a las escuelas urbanas, por lo que les es más difícil cumplir con esas normativas. Por este motivo, los autores recomiendan que se tomen en cuenta los problemas en tecnología, infraestructura, formación y actualización docente, que son especialmente complejos en lo rural.

En la literatura internacional se le atribuye un rol primordial a la escuela en el desarrollo comunitario, especialmente en su importancia para la sobrevivencia y crecimiento de las comunidades. A la escuela se le atribuyen las funciones de: educar a los más jóvenes en los valores y prácticas propias de lo rural; mejorar su capital social, y realizar proyectos directamente relacionados con el contexto, como la recuperación y el cuidado del medio ambiente o la creación de emprendimientos para alumnos, egresados y la comunidad en general. La educación rural se entiende como una manera de fomentar el desarrollo del campo, mediante servicios de extensión en colegios rurales y agrícolas que logren:

... el aumento de los ingresos, el fomento del mejoramiento de los hogares, la elevación de los niveles de vida, el desarrollo de una clase de dirigentes rurales, el fortalecimiento de la vida comunitaria, el aumento del aprecio de la vida rural entre los jóvenes rurales, la difusión entre la población del conocimiento relacionado con el lugar de la agricultura en la vida nacional y la expansión de los horizontes mentales y educacionales de los pobladores rurales (Smith, 1960 citado en Lozano, s.f.).

Sin embargo, en sus investigaciones sobre la historia de la educación en los Estados Unidos, Alan De Young (1987) ha planteado que los movimientos reformistas de la educación se enfocaron en los problemas creados por la revolución industrial del siglo XIX, es decir, con relación a los problemas de calidad de vida en las ciudades, y por tanto las políticas educativas tienden a ser diseñadas desde y para lo urbano. También, De Young nota que desde lo rural también han venido surgiendo iniciativas de investigación y práctica en temas como el desarrollo económico, la igualdad entre lo rural y lo urbano, el rol de la escuela en la vida comunitaria, así como la búsqueda de alternativas a los problemas de formación y estímulos a los docentes que trabajan en las áreas rurales.

La educación rural en Colombia

Durante la Colonia (1778-1813), la educación en Colombia se desarrollaba principalmente en el ámbito familiar en lo que se conocía como educación doméstica. Además, la educación católica era contratada por el Estado y estaba dirigida especialmente a la población indígena con fines de evangelizar y enseñar la lengua



castellana a los aborígenes. Fue Francisco José de Caldas quien propuso una educación pública, cuyo objetivo fuera formar a los ciudadanos en saberes propios de la administración estatal. Para esto era importante que el Estado interviniera en el diseño de los planes de estudio, el control de la calidad y en la formación permanente de los maestros. Uno de los temas en los que Caldas insistió fue en la gratuidad total de la formación dada por el Gobierno, este tipo de educación fue denominada educación patriótica (Zuluaga, 2005).

En la época de la República se iniciaron una serie de cambios en materia educativa, en particular, se expidieron normas pertinentes al tipo de institución educativa y la forma como estas podían operar, lo que de alguna forma permite asumir la escuela más allá de la disciplina religiosa o militar. Es así como en 1820, el general Santander crea las escuelas en villas y ciudades y logra que los conventos se convirtieran en escuelas públicas, especialmente para la formación de las niñas, quienes además de tomar clases de matemáticas, lectura y escritura aprendían a bordar y a coser (Echeverri, 2005). También se crearon las casas de refugio o internados para dar educación a los niños más desfavorecidos de la ciudad y el campo. Dichos centros educativos eran administrados por comunidades religiosas y fueron los primeros específicamente pensados para la población campesina. Adicionalmente, se organizó el primer centro de minería donde jóvenes de quince a veinte años aprendían geología, mecánica, minería, matemáticas y química, con el fin de formarse en la explotación de las minas.

Para 1842, la reforma educativa Plan Ospina determinó que las orientaciones pedagógicas dirigidas hacia la escuela deberían ser emitidas desde el Gobierno Central. A esta normatividad se sumaron las responsabilidades de las universidades, y se incentivó la participación en la investigación y el desarrollo de otras ciencias,

especialmente aquellas que fueran prioridad de acuerdo a las características de la localidad, implementando la agronomía y la minería en el caso de la ruralidad (Osorio, 2005). Posteriormente en el gobierno del expresidente José Hilario López (1849 a 1853), se planteó la libertad de cátedra, para lo cual se solicitó articulación entre gobernaciones, alcaldías y cabildos, con el fin de diseñar planes de estudio concertados con las necesidades de educación en los territorios. Así se creó la escuela normalista en Bogotá.

Con la llegada del siglo XX, inicia un replanteamiento de la educación como factor de desarrollo económico y como alternativa para el mejoramiento de la calidad de vida y el abordaje de los problemas de salud pública. Con este fin, se creó una misión que surgió de una alianza entre Colombia y Alemania, mediante la cual se realizaron campañas de alimentación en la escuela, así como visitas de médicos y enfermeras para diagnosticar el estado de salud de los estudiantes y controlar las endemias comunes en esa época. Adicionalmente, la misión emitió un concepto donde le sugirió al Gobierno apoyar especialmente la educación en la ruralidad.

Con la visita a Colombia de Decroly Ovide⁶⁹, el tema pedagógico se puso sobre la mesa y surgió la necesidad de una nueva propuesta pedagógica gracias al liderazgo de Agustín Nieto Caballero. Esto dio inicio a las expediciones escolares, en las que se realizaron visitas de cientos de estudiantes de la provincia hacia Bogotá. Se sabe que para esta época existían 65 escuelas en la Bogotá urbana y siete en las zonas rurales, entre estas, la escuela de Nazareth y San Juan en Sumapaz (González, 2005).

69 Pedagogo, psicólogo, médico y docente belga que se relaciona con la propuesta de escuela nueva.

Es importante mencionar la relación entre la educación y el desarrollo de la industria cafetera en el país. Desde 1920 se inició un desarrollo agroindustrial alrededor del café, y uno de los temas significativos para lograr ese propósito fue la educación rural. Es así que entre 1930 y 1940, las estadísticas de analfabetismo en las zonas cafeteras especialmente Caldas y Antioquia llegaron al 1 %, y unas tasas muy altas de asistencia para la educación primaria. Adicionalmente, la cultura del café permitió la implementación de la tecnología y el desarrollo de la exportación a partir de una educación integral en cada una de las fincas de los departamentos (Parra, 1978).

Otra de las estrategias importantes de la educación para el campo fue una experiencia de origen religioso denominada Acción Cultural Popular, que inició en 1947 en Sutatenza, Boyacá. Se trataba de la utilización de la radio como medio para la alfabetización masiva y la educación básica para la población campesina. Bajo el gobierno de Rojas Pinilla (1953 a 1957), *Radio Sutatenza* alcanzó su mayor expansión capacitando maestros, montando emisoras, editando cartillas y publicando el periódico *El Campesino*. Este modelo fue aplicado en varias regiones del mundo, pero por falta de apoyo económico empezó a decaer y finalmente cerró (Cacua, 1997; Lozano, s.f.; Perfetti, s.f.; López, 2006).

En 1957 se creó el Departamento de Educación Campesina en el recién fundado 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, p. 259). Pero fue a partir de las políticas de Reforma Agraria y desarrollo rural que tuvieron lugar durante el Frente Nacional, que se fortalecieron las estrategias de

educación rural. En los setentas surgió el proyecto de Escuela Nueva, un modelo basado en los principios de la pedagogía activa por parte de maestros y comunidades rurales, modelo que fue exportado de manera exitosa a nivel internacional. Adicionalmente, en la misma época surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), un programa que integraba a las instituciones públicas y privadas de educación en la organización y formación de la población del campo. Para los ochenta y noventa se desarrollaron modelos educativos flexibles que buscaban responder a las características de la población campesina de alta dispersión y movilidad, estrategias que después fueron retomadas por los proyectos PER, como se explica más adelante (Lozano, s.f., Perfetti, s.f., López, 2006).

Para 1994, la Ley 115 estableció 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 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, Perfetti (s.f.) señala que en la década de los noventa, 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. Es así que la pobreza rural aumentó del 68 % al 83 %, siendo un 10 % mayor en relación a la pobreza urbana (Perfetti, s.f.). En este contexto, se produjeron varias marchas campesinas en 1996, que 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 socio-económico 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 como consecuencia de un sistema de distribución de transferencias ineficiente (DNP, 2009).

Para ese entonces, la tasa de cobertura en las áreas rurales era del 30 %, mientras que en las urbanas era del 65 %; la tasa de deserción era del 10,9 % a nivel rural y 2,5 % en las ciudades; además la participación en los programas de preescolar era de menos del 4 % en las zonas rurales. Por tanto, el PER debía:

- 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

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

- a. Cobertura y calidad de la educación básica: para 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 el fortalecimiento de 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 creó la estrategia de Modelos Educativos Flexibles, que permitía ampliar la cobertura con oferta accesible y de calidad (IEU, 2018b). 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 (Ministerio de Educación Nacional, 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 extra-edad que ha desertado del sistema educativo.

B. Secundaria:

- Posprimaria: dirigida a los jóvenes entre los doce y diecisiete años, 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, 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 a través de proyectos productivos que se desarrollan a través de currículos flexibles y contextualizados.



- Servicio de Educación Rural (SER), un modelo semipresencial desarrollado por la Universidad Católica de Oriente 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 en el 2007 y una evaluación 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 (Rodríguez, Sánchez y Armenta, 2007). Perfetti (s.f.) también señala que, como resultado de estas políticas, hubo un aumento en las tasas de alfabetismo, escolaridad y de asistencia escolar, así como algunos resultados importantes en calidad. Para 1997 la educación primaria rural en Colombia obtenía 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 las de lenguaje. Específicamente, en las mediciones hechas en 1998 y 1999, los estudiantes de Escuela Nueva, es decir, en primaria, obtuvieron mejores resultados que estudiantes de otros países, y en las pruebas Saber en el 2002 también se desempeñaron mejor que los 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 la 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 y conocimientos 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:

... 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 la calidad de vida de la población rural (Ministerio de Educación Nacional, 2013).



Como resultado de la experiencia en la ejecución del PER I y PER II, para el 2015 el Ministerio de Educación (2015) hizo una propuesta de lineamientos de política para la educación de la población rural. El diagnóstico del Ministerio concluía que, aunque la cobertura a nivel primaria era cercana a lo universal, en básica secundaria solo 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 culminaba la primaria, y solo un 50 % que culminaba el grado 9°. Además, todavía se podía encontrar un índice de analfabetismo de un 12,4 % de personas mayores de quince años en lo rural, más del doble de las zonas urbanas. Igualmente, el número de años escolares alcanzados de personas mayores de treinta y cinco años solo 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 las instituciones educativas rurales en comparación con quienes asistían a las urbanas. Se concluyó entonces 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Como respuesta a esta problemática el Ministerio de Educación propuso unos 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. Estos lineamientos, propuestos por el Ministerio de Educación, se basaban 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 incluye los principios

de: *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 *adaptabilidad* para garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo mediante el respeto a la identidad y la diversidad.

En segundo lugar, la ruralidad se definió en relación con 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 % del territorio. Esta población además 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 a la población urbana, con una brecha en la calidad de vida para lo rural y en la 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, lo que a su vez llevó a plantear dos puntos principales: desarrollo rural integral con inclusión social y productiva y enfoque territorial y formación de capital humano y capital social.

Además, el Ministerio de Educación estableció cuatro ejes temáticos para abordar las problemáticas de las escuelas rurales: i) condiciones que garanticen el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo; ii) factores que incidan en la calidad de la educación: estrategias pedagógicas, recursos humanos, ambiente escolar, y currículo; iii) institucionalidad que sustente 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 iv) la planeación y el financiamiento de la educación. Sin embargo, debido al cambio de gobierno este documento entró en el olvido.

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. 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 partir de los siguientes criterios: cobertura universal; modelos flexibles; mejoramiento de infraestructura rural; gratuidad educativa; mejoramiento de las 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, 2016, Punto 1.3.2.2).

Es importante, además, tener en cuenta las iniciativas en educación rural por parte de otros sectores. El CINEP ha desarrollado una estrategia educativa en el marco 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, p. 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 ONG lideradas por Coreducuar, han venido organizando Congresos de Educación Rural⁷⁰ con el objetivo de fortalecer proyectos y procesos educativos en contextos rurales, rescatar saberes y prácticas pedagógicas, además de contribuir a la 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 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. También, se buscaba reflexionar sobre una educación que fortaleciera a las comunidades rurales como parte

70 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: Coreducuar, 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.

del desarrollo rural, a partir de los sistemas locales de desarrollo integral, y el uso y manejo equilibrado de los agroecosistemas. Esto con miras a: i) una educación que permita al habitante rural combinar su actividad productivo-laboral con la formación académica y profesional; ii) fortalecer la formación profesional para los docentes en relación con 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 (Coreducar, 2016).

Todos estos programas y proyectos, generados por el Gobierno o por la sociedad civil, han contribuido sin duda al mejoramiento de la cobertura y la calidad educativa para las zonas rurales. Pero a nivel distrital, a pesar de la gran importancia y magnitud de las zonas rurales para la capital, faltan políticas públicas que favorezcan su bienestar y desarrollo. En los últimos siete planes distritales se planteó muy ligeramente el tema de la política educativa rural en la ciudad (ver Tabla 7). Aunque después de la firma de los acuerdos de La Habana ha surgido un interés en la ciudad por promover una educación integral en la ruralidad, que seguramente deberá armonizar con la política general hacia la ruralidad bogotana y proponer acciones diferenciadoras para mantener calidad y cobertura en estas zonas.

Tabla 7. Estrategias para la educación rural en Bogotá en las últimas siete administraciones

Alcalde	Período	Nombre del plan	Estrategias para la educación rural de Bogotá
Antanas Mockus	1995 - 1998	Formar ciudad	El plan no trata el tema rural, sin embargo, por la inversión se puede determinar que existieron programas de atención a la población rural, especialmente para el desplazamiento de los mismos hacia la ciudad. Sin embargo, esta administración planteó la necesidad de una formación para la zona rural en los temas propios de la región para fortalecer la productividad de la ciudad. Incentivó la formación fuera del aula e invitó a los maestros y rectores a innovar en modelos pedagógicos, especialmente en las escuelas rurales donde existían aulas integrales.
Enrique Peñalosa	1998 - 2001	La Bogotá que queremos	Durante esta administración se fortaleció para todos los colegios la educación media; y en el campo la educación técnica agrícola y la red de bibliotecas. Se priorizó una formación constante y a la medida de las necesidades de los docentes. También se incrementaron los recursos en el mejoramiento de la calidad educativa, sin definir parámetros claros para la ruralidad. Además de esto, se amplió la oferta de instituciones educativas contratadas especialmente a través de caja de compensación en zonas marginadas de la ciudad. Se reforzó la elaboración de los proyectos Educativos Rurales.



Alcalde	Período	Nombre del plan	Estrategias para la educación rural de Bogotá
Antanas Mockus	2001-2004	Bogotá para vivir todos del mismo lado	Mantiene la línea de su primera administración, en relación a mejorar la cobertura, y la educación contratada. Además, fomenta la alianza con privados para el tema del tiempo libre de los estudiantes de manera optativa para fortalecer los aprendizajes y mejorar los resultados académicos. También se crearon galardones y premios para los maestros para mejorar la calidad educativa. Finalmente, se crearon alianzas entre colegios privados con mejores resultados académicos para hacer apoyo pedagógico a los colegios de bajo rendimiento.
Luis Eduardo Garzón	2004-2008	Bogotá sin indiferencia	Se realizaron alianzas entre las zonas rurales para incentivar los mercados campesinos; se fortaleció la vocación de las localidades y se impulsó el trabajo participativo entre los ciudadanos tanto urbanos como rurales a través del DAPS y las Juntas de Acción comunal. Se mejoraron las condiciones de los colegios rurales y se dotaron del material didáctico necesario especialmente en las zonas apartadas y rurales de la ciudad.
Samuel Moreno Rojas	2008-2011	Bogotá positiva para vivir mejor	En el tema de programas sociales se mantuvo la línea de la administración anterior, especialmente al dotar a la comunidad de programas de alimentación y transporte, especialmente para los estudiantes, a través de comedores comunitarios. Se continuó fortaleciendo la infraestructura de inmuebles escolares.

Alcalde	Período	Nombre del plan	Estrategias para la educación rural de Bogotá
Gustavo Petro Urrego	2012-2016	Bogotá humana	Planteó reformar el territorio de acuerdo a los programas relacionados con la protección del agua y el cambio climático, para lo cual propuso estrategias denominadas “Bogotá rural siembra agua, comida y vida”. Igualmente, a través de la Secretaría de Desarrollo Económico propuso fortalecer las Zonas de Reserva Campesina donde la producción no deteriorara el ambiente. En la zona rural se dio especial énfasis a los proyectos educativos ambientales PRAES.
Enrique Peñalosa Londoño	2016-2019	Bogotá Mejor para todos	Este plan determinó la importancia de crear una política rural orientada por la Secretaría de Planeación y en cada estamento del Distrito se propusiera el fortalecimiento del territorio y localidades donde existiera ruralidad. Se crearon los lineamientos de la política educativa para la ruralidad.

Fuente: construcción propia con base en la Alcaldía Mayor de Bogotá, planes distritales (2018).

La escuela sumapaceña

Como ocurrió en otras zonas de colonización en el país, en Sumapaz la escuela eral el primer espacio que se construía cuando se fundaban las veredas, incluso antes de edificar la parroquia⁷¹. La investigadora Rocío Londoño encontró que eran los colonos —con el respaldo de los párrocos— quienes ejercían presión sobre las

⁷¹ Intervención de Rocío Londoño, “Natalicio de Juan de la Cruz Varela”, La Unión, 20 de noviembre de 2018.

autoridades para la creación de escuelas en las aldeas que ellos fundaban, lo que permitió que el número de escuelas y estudiantes aumentara progresivamente en la Provincia del Sumapaz. Adicionalmente, la colonia de Cabrera también tuvo un lugar clave en la organización política de la zona en los primeros años del siglo XX, ya que los intelectuales liberales daban un lugar privilegiado a la instrucción pública, su idea era llevar la educación primaria a todos los lugares del país y, de este modo, ampliar la formación profesional a la población campesina. En 1958 cuando se realizó el proceso de paz entre las guerrillas liberales lideradas por Juan de la Cruz Varela, los guerrilleros solicitaron la construcción y dotación de escuelas, tema que era parte importante del Plan de Rehabilitación, que se estableció como el plan de desarrollo para el posconflicto (Londoño, 2011). La educación también hizo parte crucial de la organización social impulsada por los presidentes Alberto Lleras (1958-1962) y Carlos Lleras (1966-1970) para llevar a cabo transformaciones económicas y sociales estructurales en el país. Incluso, la Ley 19 de 1958 creó las Juntas de Acción Comunal, que eran impulsadas por la Agencia de Desarrollo Comunitario (Acción Comunal), adscrita en un inicio al Ministerio de Educación, pero que en 1960 pasó al Ministerio de Gobierno (Karl, 2018, p. 176).

Como lo muestran algunos relatos recogidos durante esta investigación, en Sumapaz, fueron las comunidades las que se encargaron de construir y sostener la escuela, incluyendo la dotación de mobiliario y suministros, e incluso el salario y la alimentación de los docentes. Esto continúa ocurriendo en las instituciones educativas más alejadas y con menos acceso a recursos.

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).

... 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 en repetidas ocasiones colaboran con los docentes en temas como transporte, alojamiento y manutención (Niño, 2018).

Es así que las instituciones educativas de la zona son el lugar de lo público; un punto de referencia geopolítico para la organización comunitaria, el lugar en donde se reúne la Junta de Acción Comunal, la sede de los eventos sociales comunitarios, y a veces, inclusive, en donde se manejan y resuelven los conflictos⁷². Además, los docentes y directivos también ocupan un lugar central en la organización comunitaria, ya sea 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 solicitud de prestación 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, acueducto, carreteras, celebración del día de las madres y cumpleaños de los niños (Entrevista citada en Baquero, 2018).



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

Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, sede Tunal Alto



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 autoridades⁷³, en donde se prestan servicios adicionales como la biblioteca; y en donde se atienden los programas de salud para los niños y otras actividades de atención a mujeres, jóvenes y personas de la tercera edad, siendo el espacio por excelencia de las reuniones comunitarias. Los colegios son también una de las principales fuentes de empleo en las zonas rurales, ya que además de la docencia, existen cargos para las funciones de administración, vigilancia,

73 Ver los relatos de los docentes en el cuadernillo Escrituras Creativas: creación de crónicas de la caja de herramientas pedagógicas.

aseo, cocina, así como para conductores y acompañantes de las rutas escolares, etc. En síntesis, en Sumapaz es destacable el rol que desempeña la escuela al ser en muchas ocasiones la única presencia estatal, que apoya con algunos servicios y vela por una vida comunitaria. A su vez, son las comunidades las que han sido tradicionalmente las encargadas de construirla y mantenerla.

Colegio Campestre Jaime Garzón, sede Auras



La localidad de Sumapaz cuenta con dos instituciones educativas, ambas de carácter público que tienen cobertura en casi todas las veredas de la localidad. En la cuenca 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 IED (Baquero, 2018). Actualmente tiene todos los niveles, preescolar, básica y media técnica, y educación para adultos. Cuenta con nueve sedes en funcionamiento (Auras, Las Ánimas, Santa Rosa de Nazareth, Ríos, Peñalisa, Raizal, Nazareth, Tabaco y Adelina Gutiérrez en la vereda Betania), y cuatro sedes que están abiertas para la vivienda de los maestros (Laguna Verde, Santa Rosa de Bodegas, Taquecitos y Sopas).

Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, sede La Unión



En la cuenca del río Sumapaz, se encuentra el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, con catorce 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). Adicionalmente, el Colegio tiene tres sedes ubicadas en el Departamento del Meta, municipio San Juan de Cubarral: Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal, que existen desde cuando Sumapaz era una sola región.

En la localidad la mayoría de las instituciones son unitarias, es decir que solo ofrecen primaria. Pero 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 agropecuario⁷⁴, y además del currículo tradicional también proveen educación mediante modelos flexibles para la población menor de edad y los 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 Posprimaria Rural (IEU, 2018b).

Es importante también resaltar que ambos colegios prestan servicios a una diversidad de población vecina a Bogotá y otros departamentos: El Colegio Jaime Garzón, atiende familias y estudiantes que provienen de los municipios cundinamarqueses de Une, Pasca y Gutiérrez; así mismo a población juvenil desplazada de los

74 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).

departamentos de Antioquia, Tolima y Córdoba⁷⁵. En el Colegio Juan de la Cruz Varela la comunidad educativa está formada tanto por estudiantes como docentes que diariamente o semanalmente se mueven desde municipios cercanos como Cabrera, Pasca y Fusagasugá⁷⁶, y apoya el proceso de comunidades del departamentos del Meta en las sedes de Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal, en donde la Secretaría de Educación del Distrito provee docentes (ahí la comunidad contribuye con la alimentación y servicios complementarios para los estudiantes). Además, los colegios de Sumapaz mantienen relaciones con otras instituciones educativas de la región como es el caso del SENA, sede Fusagasugá, que orienta la media técnica agropecuaria⁷⁷. Como afirma una exalcaldesa:

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 presupuesto⁷⁸.

Sin embargo, de acuerdo con el documento de análisis de la situación de la educación rural en Bogotá, elaborado por el Instituto de Estudios Urbanos, al que ya se ha hecho mención, se encontró que el 71 % de los estudiantes de Sumapaz no perciben que viven en la capital. Por otra parte, en cuanto a las expectativas de los estudiantes, se encontró que el 46 % de ellos no tienen proyección de continuar habitando en la localidad

75 Como lo evidencian las encuestas realizadas por los docentes del Colegio Jaime Garzón. Documento interno, facilitado por el colegio, 2017.

76 Mesa estamental de docentes 24 de abril de 2018.

77 Entrevista ex-DILE Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018.

78 Entrevista a Magnolia Agudelo, alcaldesa local (2005-2008), 4 de octubre de 2018.

cuando se gradúen. Por parte de los padres, se espera que la oferta educativa incluya otras opciones que no estén relacionadas con el trabajo en el campo (IEU, 2018a y b p. 40).

Estos desencuentros entre la educación y el desarrollo fueron el tema de las discusiones en las mesas estamentales y otros espacios participativos para este “Estudio Caso Sumapaz”. El siguiente capítulo se construye con las voces de la comunidad educativa, a partir de lo discutido con los diferentes actores en las mesas estamentales.



Capítulo 4
Análisis situacional de la educación en Sumapaz:
las voces de la comunidad educativa

La educación en Sumapaz debe entenderse desde el concepto desarrollado por Muller (2006) de “sociedad territorial”. Es decir, una sociedad campesina, muy ligada al territorio mediante su labor agrícola y su historia de colonización, pero que se opone a desaparecer mediante la resistencia a las dinámicas que se instalan a veces de manera unidireccional por parte de entidades gubernamentales del orden nacional o distrital. En ese sentido, 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.

Como se ha venido mencionando a lo largo de este texto, la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2018a) en conjunto con el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional (IEU, 2018a y b) 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, con relación a la construcción de paz en el territorio y al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes rurales (SED, 2018a, p. 52). Siguiendo este principio, este “Estudio Caso Sumapaz” plantea que debe haber una atención diferencial en relación a otras localidades por tratarse de una zona que no es de borde, en donde además se conjugan temas ambientales, de movilización social y de organización política muy particulares.

Estos seis lineamientos se analizaron detenidamente en las mesas estamentales, a la luz de tres líneas estratégicas del Plan Sectorial de Educación⁷⁹. Los resultados de las discusiones se agruparon en las categorías: inclusión, calidad, pertinencia y convivencia, que se definen a partir de la política educativa y en cada una de

79 Inclusión para la equidad, calidad educativa para todos y equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz.



estas categorías se ubican las situaciones que identificaron los actores de la comunidad educativa como prioritarias para ser atendidas (ver Tabla 8).

Tabla 8. Prioridades de la educación en Sumapaz

Plan Sectorial de Educación (2016-2020) Líneas estratégicas	Lineamientos de política educativa para las ruralidades (SED, 2018)	Inclusión	Calidad	Pertinencia	Convivencia
1. Inclusión educativa para la equidad: - Construcción y dotación de colegios nuevos - Restituciones y terminaciones de ambientes educativos - Ambientes educativos para la primera infancia - Mejoramiento de la infraestructura - Dotaciones de ambientes de aprendizaje - Gestión territorial de la cobertura - Ruta de acceso y permanencia - Modernización del proceso de matrícula - Acciones afirmativas para la población diversa - Gratuidad educativa - Fomento de buenas prácticas del servicio educativo - Bienestar integral de los estudiantes - Alimentación escolar - Movilidad escolar	1. Garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación superior.	- Movilidad - Matrícula y cobertura - Deserción y repitencia	- Infraestructura y dotación - Desempeños escolares	- Expectativas y orientación profesional	- Motivación
	2. Ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articularán en las instituciones escolares.			- Oferta multisectorial y articulación	

<p>Plan Sectorial de Educación (2016-2020) Líneas estratégicas</p>	<p>Lineamientos de política educativa para las ruralidades (SED, 2018)</p>	<p>Inclusión</p>	<p>Calidad</p>	<p>Pertinencia</p>	<p>Convivencia</p>
<p>2. Calidad educativa para todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de la gestión pedagógica - Fortalecimiento de las competencias del ciudadano - Fortalecimiento de las competencias matemáticas - Fortalecimiento de las competencias socio-emocionales - Implementación de la cátedra de la paz - Tecnologías digitales - Uso del tiempo escolar - Oportunidades desde el aprendizaje - Bogotá reconoce a sus maestros y directivos docentes 	<p>3. Avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Currículo - Bienestar docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación, experiencia y liderazgo pedagógico - Uso del tiempo escolar 	
<ul style="list-style-type: none"> - Educación rural - Acuerdos de calidad - Transiciones efectivas y trayectorias completas - Educación inicial para todos - Educación integral de la educación media - Educación superior para todos - Educación para el trabajo y el desarrollo humano 	<p>4. Consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación media.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Género 		<ul style="list-style-type: none"> - Identidad campesina: uso del suelo y del territorio 	



Plan Sectorial de Educación (2016-2020) Líneas estratégicas	Lineamientos de política educativa para las ruralidades (SED, 2018)	Inclusión	Calidad	Pertinencia	Convivencia
3. Equipo por la educación para el reencuentro, la reconciliación y la paz: - Fortalecimiento de la participación ciudadana - Fortalecimiento del liderazgo educativo - Mejoramiento de los entornos escolares - Alianza escuela-familia - Ruta integral de atención para la convivencia escolar - Voces del territorio - Acompañamiento al sector privado	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				- Entornos escolares seguros - Desconocimiento de territorio afectado por conflicto armado

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. Esto se logra mediante la identificación y eliminación de barreras que impidan o dificulten su presencia en la escuela o la participación y avance en sus estudios. Una educación que propenda por la atención a los estudiantes que estén 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).

Calidad

Otra de las categorías de análisis es la calidad, que 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Es así que, además de los esfuerzos para 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 (Ministerio de Educación Nacional, 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 Mayor de Bogotá, 2016a, p. 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, además de formar para el



trabajo, para la 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).

En ese sentido, hay varios factores que afectan el desarrollo de las competencias y las evaluaciones de calidad. En general, se encuentra que en 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 dispersas y en áreas de conflicto (Ministerio de Educación, 2017, p. 33). Sin embargo, proyectos como Escuela Nueva demostraron que la educación rural puede ofrecer una buena calidad a sus estudiantes, como ya se mencionó anteriormente. Más recientemente la I.E.M. José Antonio Galán, a pesar de ser rural, logró posicionarse en categoría A como una de las mejores de la ciudad de Pasto, con la iniciativa “Caminando juntos hacia el buen vivir, calidad educativa sin reprobación y sin deserción”⁸⁰.

Pertinencia

El Ministerio de Educación Nacional (2008) 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” (p. 8). Esto es un llamado para hacer una educación enfocada en la formación de 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

80 Experiencia presentada en el Foro Educativo Nacional, 2018.

occidentalizados y los tradicionales, tensiones que a su vez se relacionan con discriminaciones étnicas y raciales (Stelmach, 2011). Estas tensiones que surgen entre el enfoque estandarizante de las políticas públicas y las dinámicas de lo local deben ser tramitadas en la escuela (Tieken, 2014).

Ángel Ramírez (2017, p. 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 (tema de singular interés de la SED, por fortalecer las acciones de orientación vocacional en los jóvenes desde la primaria).

Convivencia

Uno de los objetivos del Plan Sectorial de educación es mejorar los entornos escolares mediante el fortalecimiento de la cultura ciudadana, la convivencia y la construcción de territorios de paz (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 131). Para el 2018, la Secretaría de Educación hizo una encuesta de clima escolar y victimización, que desafortunadamente no incluyó establecimientos educativos nocturnos ni rurales (SED, 2018f, p. 26).

Sin embargo, en una medición anterior, la Alcaldía Mayor de Bogotá (Barahona, s.f.) había hecho un diagnóstico de la situación de seguridad y convivencia en la localidad 20 de Sumapaz en la que encontró dos tipos



de problemáticas: las del contexto y las que se presentaban al interior de los colegios. Las problemáticas del contexto incluían 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. Y, 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 (distinta a la heterosexualidad), que es muy poco aceptada en la cultura campesina; así como problemas por embarazo adolescente. Sin embargo, se encontró que había un muy bajo consumo de sustancia psicoactivas SPA y no había pandillas.

A continuación, se describe el análisis derivado de la triangulación de las afirmaciones y datos recogidos en los documentos de los lineamientos de política para la educación rural (SED 2018a; IEU, 2018a y b), interpretados por las voces de la comunidad educativa de Sumapaz.

Primer lineamiento: 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, buscando reducir las brechas de desigualdad para que toda la población en edad escolar pueda acceder al sistema educativo, y encuentre 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 de 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 a 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, 2018a, pp. 54-56).

En términos de inclusión educativa, en las discusiones de las mesas estamentales emergieron cinco aspectos que afectarían el alcance de este primer lineamiento: movilidad; matrícula y cobertura; deserción y repitencia. En términos de calidad, se describen tres aspectos: la infraestructura y la dotación, así como los desempeños escolares como indicadores de esta y como posibilitadores de garantizar las trayectorias educativas completas. En pertinencia igualmente se trabajaron tres aspectos: las expectativas de orientación profesional, la escolarización de la primera infancia en la convivencia y la motivación de los estudiantes; que no es otra cosa que la afectación de la educación en su identidad, sus intereses, sus deseos para la realización de un proyecto de vida y una relación afectiva consigo mismo, con los otros y lo otro (la naturaleza)⁸¹.



81 Cortés et al., (2016) Programa Uaque: prácticas éticas estéticas y afectivas para la convivencia escolar. Bogotá. IDEP.

Movilidad

La movilidad resulta uno de los temas más apremiantes en Sumapaz ya que los recorridos desde la zona urbana hasta las sedes principales de los colegios duran entre tres y cinco horas y el transporte público solo 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 acceso⁸², que establece el sistema de rutas para los estudiantes. 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 rutas⁸³. Sin embargo, persisten problemáticas en relación con la movilidad.

En primer lugar, aunque la caracterización del Instituto de Estudios Urbanos 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, p. 28), para este “Estudio Caso Sumapaz” se encontró que algunos estudiantes deben caminar cerca de una hora para llegar al paradero donde los recoge la ruta, muchas veces en condiciones adversas propias del clima de páramo. En próximas mediciones valdría la pena profundizar en este aspecto, por ejemplo, tomando en cuenta zonas de difícil acceso es donde están ubicadas las sedes de Totumas y Pedregal:

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

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

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).

Por otro lado, los colegios no poseen transporte propio, afectando directamente el quehacer docente. Para los docentes y otros funcionarios que trabajan en la localidad, tener un carro sale muy caro debido al mal estado de las carreteras y al alto gasto en gasolina, por lo que 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 valores⁸⁴. Este es un tema que desde hace varias administraciones está en el plan de mejoramiento de la localidad.

Adicionalmente, no hay legislación sobre el transporte escolar para los padres y madres de familia u 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. Sin embargo, actualmente en Sumapaz, la dirección de movilidad de la SED ha logrado establecer un acuerdo⁸⁵ para que los padres y madres pudieran asistir a las reuniones convocadas por los colegios, pero esto depende cómo se negocie el contrato con las empresas prestadoras del servicio.

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

85 Acuerdo 002 de 2018.

Estas características de dispersión y lejanía de las escuelas son inherentes a lo rural y desbordan el ámbito de lo educativo (al no ser necesariamente recomendable que se abran más caminos, en especial si se trata de zonas de conservación). Sin embargo, ello también significa que la institucionalidad educativa nacional y distrital debe ser sensible a los esfuerzos que hacen los docentes por llegar a estas comunidades. En las mesas estamentales se planteó que era importante que los colegios tuvieran disponibilidad de transporte propio, y que la comunidad educativa (padres, madres y representantes de los diferentes entes administrativos escolares) pudiera acceder permanentemente al servicio de transporte. Esto superaría, en parte, las dificultades de aislamiento e incomunicación que se vive en la localidad.

Matrícula y cobertura

Las políticas públicas de educación en Colombia tradicionalmente se han enfocado en ampliar la cobertura de la educación llevando docentes o construyendo escuelas a lo largo y ancho del país (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Sin embargo, de manera paradójica, uno de los problemas que actualmente enfrenta la educación en lo rural es que cada vez hay menos estudiantes. El estudio hecho para la Zona de Reserva Campesina encontró que, según datos de la SED, hubo un aumento sostenido de la cobertura desde 1998 hasta 2010, en el 2011 volvió a disminuir la cobertura en un 5% en relación con el año anterior. En general, la matrícula se mantuvo en aproximadamente un 70% entre 2004 y 2011, pero en los dos colegios de la localidad 20 hay una progresiva pero constante tendencia hacia la baja de la matrícula (ver Tabla 9).

Tabla 9. Matrícula colegios Sumapaz

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

Fuente: construcción propia con información DILE, Cobertura Local, 2018

Se puede decir que esta baja de estudiantes refleja un fenómeno más general de urbanización del país y de reducción del número de habitantes rurales. El Censo Agropecuario de 2016 encontró que en Colombia la población rural llegaba a un 24 % de los habitantes del país y que la población campesina había disminuido en dos millones de personas en relación a 2005 (Ministerio de Educación, 2017). Igualmente, en Sumapaz el censo de 2005 contó 6.179 habitantes distribuidos en 1.611 hogares, lo que representaba un 0,1 % de la población de Bogotá. Ya para ese momento se había proyectado una disminución en la población menor de catorce



años de diez puntos porcentuales (de 34.3 % a 28,7 %), mientras que para la población mayor de sesenta y cinco años se esperaba un aumento (de 6 % a 8,6 %) (Panorama situacional, s.f.). Efectivamente, la migración a la zona urbana por parte de los jóvenes y el envejecimiento de la población hacen que el número de habitantes haya disminuido a la mitad (Plan Ambiental Local, 2016). Las familias jóvenes buscan lugares con mayor oferta educativa y laboral y algunas de las familias que tienen estudiantes en las escuelas son arrendatarios, por lo que con frecuencia migran según las condiciones de las cosechas o del trabajo de los padres y madres.

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. Desde el punto de vista cultural y geográfico, la comunidad pierde un punto de concentración y de referencia; además del impacto negativo para la vida comunitaria y la generación de empleo, este fenómeno cuestiona a la escuela y el 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 porque 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?, ¿cuál es nuestro papel allí como para que nosotros cimentemos la estadía de las poblaciones y se construyan proyectos vitales en el territorio?⁸⁶.

86 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 (2018), expresa su preocupación ante la baja matrícula de la escuela en Sumapaz:

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 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 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.

Deserción y repitencia

En la caracterización hecha por el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional, se encontraron mayores niveles de *repitencia* en colegios con mayor ruralidad, pero mayor deserción en los colegios más urbanos (IEU, 2018a). Así mismo, se encontraron diferentes causales de deserción para los colegios rurales de la capital⁸⁷, en ese orden: que el colegio no tenga todos los cursos hasta el grado 11°; conflictos y violencia en el colegio; dificultades con los horarios; una educación distinta a las necesidades e intereses del estudiante; falta de ayuda con el transporte y falta de maestros (SED, 2018a, p. 44). Para Sumapaz, aunque los indicadores de deserción son bajos en comparación con el total de cifras para Bogotá, la tasa de deserción ha aumentado de



87 Reportada por alumnos que abandonaron al menos una vez el colegio.

manera importante en ambos colegios (en varios puntos por encima del promedio histórico⁸⁸) y se mantiene que la principal razón de retiro del colegio efectivamente es que algunas sedes no tengan todos los cursos hasta el grado 11° (IEU, 2018a).

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 diez años⁸⁹. En la encuesta del IEU(2018a y b) se encontró que las razones de deserción entre los estudiantes encuestados eran: que la enseñanza era aburrida, había maltrato de los compañeros, falta de ayuda en alimentación, falta de ayuda con los uniformes, falta de ayuda con los 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, falta de ayuda en el transporte, y expulsión (ver Tabla 10).

Tabla 10. Cifras de deserción a 2016

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 %

Fuente: construcción propia con base en IEU (2018b).

88 Perfil colegios. Información DILE, cobertura Local.

89 Que se mantiene en promedio cerca al 1%. Perfil Colegios. Información DILE, cobertura local.

En el Jaime Garzón la tasa de deserción tiende a ser más alta que en el resto de la ciudad⁹⁰. El Instituto de Estudios Urbanos reportó que los estudiantes se retiraron porque las instalaciones eran desagradables, por la falta de ayuda en el transporte, alimentación y uniformes, dificultades con los horarios, maltrato de los compañeros y expulsión (IEU, 2018a y b). Además, se ha planteado que algunos factores importantes para tener en cuenta en cuanto a 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.

Desde la SED se ha planteado que para la superación de estas problemáticas se deben desarrollar acciones en el fortalecimiento de la oferta, el apoyo económico a la canasta familiar, pertinencia y articulación con otros sectores⁹¹.

Con relación a la reprobación, la cifra más actualizada es del 2015 y es muy disímil para ambos colegios (ver Tabla 11). Hay que señalar también que la reprobación en parte se puede deber a que existen problemas de salud, discapacidad o dificultades en el aprendizaje que no son adecuadamente tratados ni diagnosticados por falta de atención especializada en la localidad. Por ejemplo, hay muchos niños que no tienen Sisbén 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 apoyo profesional de un terapeuta⁹². Actualmente,

90 4,7% aproximadamente, casi dos puntos por encima del promedio de Bogotá en los últimos diez años. Perfil colegios. Información DILE, cobertura local.

91 Perfil colegios. Información DILE, cobertura local.

92 Mesa estamental coordinadores, 25 de julio de 2018.



el manejo de estos estudiantes recae sobre los orientadores y los docentes, que no tienen el entrenamiento o los recursos para manejar problemas complejos de aprendizaje. 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 instituciones⁹³.

Tabla 11. Cifras de reprobación a 2015

INSTITUCIÓN CURSO	Colegio Gimnasio Juan de la Cruz Varela	Colegio Campestre Jaime Garzón
TODOS LOS CURSOS	0,7%	14,1%

Fuente: perfil colegios, SED Información DILE, cobertura local.

Infraestructura y dotación

Como señala Cifuentes (2018):

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 dotación de los insumos básicos para los procesos educativos.

93 Mesa estamental rectores, 5 de julio de 2018.

Se puede decir que en Sumapaz el avance en infraestructura ha sido significativo con respecto a años anteriores ya que instalaciones como los polideportivos, comedores y las aulas han sido intervenidas para su mejora. Aun así, la comunidad educativa en general percibe que la infraestructura de las instituciones educativas no es adecuada debido a su falta de mantenimiento: solo 33 % de los encuestados en la caracterización del IEU cree que la infraestructura escolar está en buen estado (IEU, 2018b). Además, debido a que la distribución de los recursos desde la Secretaría de Educación depende del número de estudiantes, se termina perjudicando a las escuelas más pequeñas y pobres. También, para hacer cualquier reparación o solicitud, los procedimientos son diseñados desde lo urbano y no son 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. Así mismo cualquier solicitud a nivel central de la Secretaría de Educación termina siendo un proceso muy engorroso por la misma centralización administrativa de la Secretaría.

Por otro lado, aunque 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, 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 mencionar también que, hay opiniones encontradas sobre la disponibilidad del Internet. Algunos padres consideran que la conectividad puede ser perjudicial porque no hay control sobre su uso y, piensan que favorece la pérdida de identidad y el gusto por el territorio; por el otro, hay personas que piensan que puede ser un recurso valioso que se debe encausar hacia objetivos pedagógicos.

Adicionalmente, las huertas escolares constituyen un material pedagógico valioso, pero que pueden llegar a convertirse en una carga para rectores y docentes. 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.

Desempeños escolares

Ahora bien, los aspectos de 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 la localidad de Sumapaz, para el 2017 se presentaban bajos resultados en pruebas Saber en ambos colegios (ver Tablas 11 y 12):

Tabla 12. Resultados pruebas Saber 2017, Colegio Jaime Garzón

	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 %

Fuente: construcción propia con base en datos proporcionador por ICFES, 2017

Tabla 13. Resultados pruebas Saber 2017, Colegio Juan de la Cruz Varela

	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 %

Fuente: construcción propia con base en datos proporcionador por ICFES



Se podría 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 el Instituto de Estudios Urbanos, 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, 2018b, p. 46). Estas brechas son menos significativas en Suba y Usme, pero se profundizan en Usaquén y Sumapaz. Por tanto, el IEU plantea que puede haber otras razones para explicar estos resultados de las pruebas Saber, como el logro educativo de los padres, el ausentismo docente, la reprobación escolar, el tamaño y la conformación escolar, etc. (p. 48).

Para el 2018, año en el que se hizo el presente estudio, los dos colegios venían elaborando planes de mejoramiento institucional, que iniciaron con la realización de diagnósticos realizados por los mismos colegios, la revisión de los PEI, del currículo, así como la gestión con varias instituciones gubernamentales y no gubernamentales buscando fortalecer sus propuestas. Adicionalmente, los docentes y directivos tienen varios proyectos pedagógicos enfocados en el mejoramiento de los desempeños escolares (Anexo 1, Capítulo 5).

Orientación profesional y motivación de los estudiantes

Este fue otro de los temas priorizados por los participantes de las mesas estamentales, y es por lo tanto una de las grandes preocupaciones para la comunidad educativa. El estudio del IEU encontró que el 87 % de los

estudiantes de Sumapaz se sienten motivados en el colegio, el 16 % de los alumnos aspira a llegar al nivel técnico o tecnológico, el 48 % al título universitario y el 25 % a nivel de posgrado (IEU, 2018 b). Sin embargo, las expectativas para continuar con sus trayectorias educativas son bajas, ya que muchos estudiantes no cuentan con los recursos y no hay muchas alternativas de educación superior⁹⁴.

Justamente intentando solventar este problema, la SED y la Universidad Nacional establecieron el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (Peama). 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, ya que los estudiantes no se quieren quedar en el territorio y prefieren irse a la zona urbana a trabajar.

Muestra de este no arraigo en el territorio, fueron los resultados de las cartografías sociales, en donde 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 8° grado de la sede del Colegio Erasmo Valencia, hubo mayor referencia a la naturaleza y al páramo.



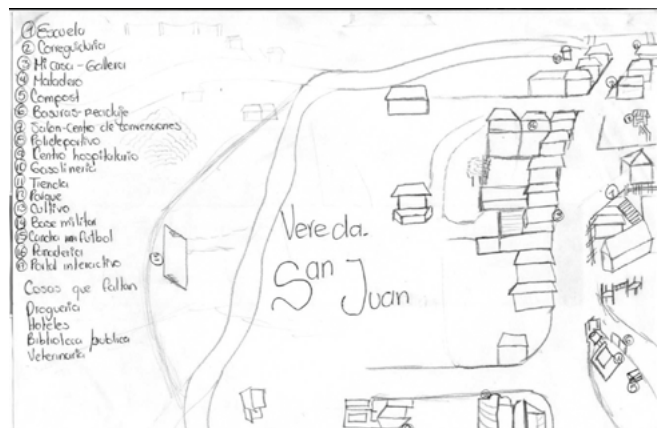
94 Entrevista Edna Acuña, 2 de agosto de 2018.

Cartografía social vereda El Toldo, grupo 6° y 8° grados, sede Erasmo Valencia



Pero entre los estudiantes de once 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 más habitantes.

Cartografía social del corregimiento de San Juan, grupo de grado 11°



Esto muestra que los estudiantes de 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 al territorio⁹⁵. Pero para poder lograr un retorno debe haber inversión en proyectos



95 Entrevista a la profesora Edna Acuña, 2 de agosto 2018.

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, y 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 lugares⁹⁶.

Además, aunque los puntajes de ingreso para el Programa Especial de Administración y Movilidad Académica (Peama) son menores que si se presentaran directamente a la Universidad Nacional de Colombia, pareciera que los estudiantes se sintieran inseguros de sus capacidades y no quisieran enfrentarse al examen, por lo que aspiran a desempeñarse en labores donde no necesitan más educación o cursos, y con mucho menos exigencia que una carrera profesional⁹⁷.

Por lo anteriormente expuesto, se requiere una mayor articulación entre el Peama y los colegios, así mismo entre estos, la Secretaría de Desarrollo Económico y la Alcaldía Local, para que exista apoyo mutuo a las granjas escolares y a las fincas de la localidad. Además, los estudiantes solicitan la presencia de otras universidades como la Distrital y Pedagógica, así como de la presencia del SENA, que permita mediante los ciclos propedéuticos articular la media con la educación técnica, tecnológica y superior⁹⁸.

96 Mesa estamental del sector productivo 27 de junio de 2018 y 26 de julio de 2018.

97 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.

98 Entrevista ex-DILE Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018.

Sede del programa Peama de la Universidad Nacional en Nazareth



Segundo lineamiento: ayudar a superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articulen con las instituciones escolares

Para la SED este lineamiento busca promover que el colegio rural sea el escenario de convergencia de programas de salud, cultura, recreación, bienestar social, prevención de embarazo juvenil y drogas, entre otros. Allí podrán concentrar su acción en los estudiantes, los padres de familia y docentes, así como en los miembros de la comunidad circundante. Este punto es particularmente útil si se tiene en cuenta que, a medida que se reducen las brechas son menos eficientes los instrumentos de focalización individual, y que debe haber énfasis en lo territorial e intersectorial.

En términos de calidad se observa que la oferta que está llegando a la localidad es prolífica pero desarticulada y algunas veces poco pertinente.

Oferta multisectorial y articulación

Para superar las condiciones de pobreza multidimensional, la SED propone que la escuela sea el centro de 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 que sea lugar de 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, 2018a, pp. 56-57).

Este “Estudio Caso Sumapaz” ya ha mostrado que la escuela rural 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.

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 entidades⁹⁹. 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 DILE¹⁰⁰. 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 finalmente se satura tanto a estudiantes como docentes.

Además, los proyectos manejan tiempos distintos de acuerdo con 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

99 Entrevista ex-DILE, Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018.

100 Mesa estamental rectores 2 de abril de 2018 y 5 de junio de 2018; entrevista ex-DILE, Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018.

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 mismos temas desde distintas acciones descoordinadas, mientras que los temas cruciales para la comunidad seguían sin ser atendidos¹⁰¹.

En últimas, la institucionalidad debe tener conocimiento de las 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 a largo plazo y de manera permanente. Además, la oferta debe coordinarse con los planes anuales de las instituciones educativas para establecer apoyo a los proyectos que los docentes ya llevan a cabo.

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. Lo cual es muy factible si desde la Alcaldía Local se dinamizan los encuentros interinstitucionales, bajo las orientaciones de la normatividad vigente de participación ciudadana que apoya y orienta las alcaldías locales, como son el Consejo de Política Social, el Consejo Local de Planeación y, en el caso de la educación, el Consejo Consultivo de Política Educativa, cuya secretaría técnica está bajo las orientaciones del Director Local de Educación. Es decir, urge que la dirección administrativa, la Alcaldía Local, la Junta Administradora Local y demás instituciones distritales se articulen, constituyan una red que realmente tenga la capacidad de implementar este segundo lineamiento, y permitan la superación de las condiciones de pobreza.

101 Mesa estamental rectores 2 de abril de 2018 y 5 de junio de 2018.

Tercer lineamiento: avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar

El tercer 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.

Al tratar el tema de la calidad educativa, se hace referencia a lo establecido en el Plan Sectorial, que consiste en que cada colegio asume acuerdos de calidad por una “Bogotá ciudad educadora”. Estos acuerdos deben responder a un plan de mejoramiento institucional, cuyo objetivo es consolidar en cada IED una educación contextualizada, definiendo los retos, la priorización y acompañamiento a la gestión de conocimiento por parte de la SED (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 106). En el caso de los colegios de Sumapaz, las dos instituciones firmaron el acuerdo por la calidad educativa y su énfasis fue la actualización y dinamización del PIER (SED, 2017).

Currículo y uso del tiempo escolar

El currículo de las instituciones educativas del Sumapaz está 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. Los docentes en Sumapaz han venido desarrollando una gran cantidad de proyectos que se muestran altamente pertinentes para el contexto y que tienen un enorme potencial al promover los proyectos de vida de los estudiantes en el territorio. Es importante que la SED los tenga en cuenta, para reconocer este trabajo y no sature a los docentes con otros proyectos que repiten temas o no sean pertinentes.

Desde la política en educación se ha buscado el aumento del tiempo escolar para propiciar mayores oportunidades de aprendizaje, contribuir a la permanencia y la prevención de factores de riesgo y el mejoramiento de la calidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 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 realizan tareas en el campo; al amanecer se levantan a ordeñar las vacas y a regar los cultivos, y luego se van a estudiar. Además, al dar más horas de estudio se incluyen 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 vinculando las actividades que desarrollan los niños en sus casas de manera pedagógica.

Por ejemplo, las actividades campesinas podrían ser compatibles con las clases de la media agropecuaria y ser certificadas tanto por el colegio como por el SENA. Lo importante es que el tiempo que se use en la escuela sea de calidad, y los estudiantes tengan refuerzos del conocimiento, pero también exploren didácticas diferentes para que no sea “más de lo mismo”, como dicen los alumnos. Así mismo, se podrían hacer actividades culturales y deportivas en los espacios de la jornada única, vinculando 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 estudiantes¹⁰².

En la jornada única en la localidad de Sumapaz la mayoría de las sedes están orientadas hacia el aprovechamiento del tiempo escolar. Por ejemplo, en el Colegio Jaime Garzón, se realizaron refuerzos especialmente relacionados con matemática, bilingüismo y lenguaje. En el caso del Colegio Juan de la Cruz Varela se realizaron actividades complementarias lúdicas y reflexivas en temas tales como: resolución de conflictos, reconocimiento del territorio, memoria, deportes, reciclaje y uso de residuos orgánicos, etcétera. En algunos casos también se realizaron alianzas con instituciones como la Secretaría de Cultura, el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, el IDRDR y la Alcaldía Local. Sin embargo, en la jornada única muchas veces no se pueden realizar o ampliar los programas, debido a que, por las distancias con la zona urbana es difícil conseguir profesores adicionales para dichas actividades, y estas se realizan con los mismos docentes de la jornada escolar que disponen de tiempo extra para asumir las actividades pedagógicas adicionales.

Bienestar docente

En Sumapaz se encontró que el tema del bienestar docente fue priorizado en las mesas estamentales y se relaciona de manera importante con la calidad de la educación. 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

102 Entrevista ex-DILE Yolanda Gaitán 27 de septiembre de 2018.

lo que viven de lunes a viernes en los colegios, mientras que viajan los fines de semana a su lugar de residencia (en otros municipios: Fusagasugá, Cabrera, Pasca o en la zona urbana de Bogotá). Se trata entonces de “maestros híbridos”¹⁰³ 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, para la mayoría es un tema recurrente el de las renunciaciones personales, ya que pasan mucho tiempo lejos de sus familias y seres queridos¹⁰⁴. Aunque existe un incentivo del 15 %, es decir, un salario mínimo al año, y la Dirección de Talento Humano de la SED provee transporte para el traslado desde y hacia la Bogotá urbana los viernes y domingos, las condiciones de vida generan estancias cortas de los maestros (a veces de solo de semanas o meses), porque al llegar no logran adaptarse ni al clima ni a las condiciones de trabajo.

Las instituciones educativas tienen alojamiento, pero las condiciones no necesariamente son las mejores. Las instalaciones de vivienda son poco adecuadas, algunas son construcciones muy frías, tienen habitaciones muy pequeñas y en algunos casos deben ser compartidas con varios maestros. Los baños y las cocinas son comunales, tienen poca privacidad y no hay ningún lugar de esparcimiento. Además, hay graves problemas de mantenimiento, por ejemplo, los techos tienen goteras, hay ventanas rotas, etc. Adicionalmente, las camas son precarias, no tienen colchones adecuados, a veces son reemplazados por colchonetas de educación física.

103 Intervención Marco Fidel Vargas, conversatorio 13 de julio de 2018.

104 Conversatorio docentes Colegio Jaime Garzón, septiembre 18 de 2018; entrevista Edna Acuña, 2 de agosto de 2018.

En las sedes unitarias los docentes están totalmente solos, no se pueden movilizar fácilmente para ningún lado y tampoco tienen cómo alojar a los orientadores, directivos, o a cualquier otro funcionario que los visite¹⁰⁵.

Viviendas tipo contenedores



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

Gotera en una de las habitaciones asignada a los docentes



Los restaurantes escolares no prestan servicio de comedor a los docentes, 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 cocinas adecuadas (están dentro de las habitaciones o deben ser compartidas por más de diez personas) ni menaje suficiente. Los docentes tampoco tienen el tiempo de ir a cocinar, ya que incluso a la hora del almuerzo deben estar al cuidado de los estudiantes¹⁰⁶.

La rotación en los colegios de Sumapaz es de un 20 % de la planta docente por año¹⁰⁷, lo que es un tema prioritario en la institución pues impide dar continuidad al proceso pedagógico¹⁰⁸. 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 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. Mientras tanto los estudiantes quedan sin maestro.

Sin embargo, para quienes se han quedado en el territorio existe una gran incertidumbre e inestabilidad laboral ya que la planta docente es en su mayoría provisional y existen docentes que han estado en el cargo como provisionales por más de doce años sin ser nombrados en propiedad. Los provisionales no tienen derecho al 15 % de incentivo, así estén en una zona de difícil acceso y cumplan todos los requisitos que exige el decreto

106 Estos temas fueron discutidos a manera personal con los docentes y hubo un rechazo de los docentes frente a la encuesta de clima laboral por parte de Compensar porque no tocaba estos temas. Esta encuesta se intentó aplicar después del conversatorio del 13 de julio.

107 Dato dado por la DILE.

108 Presentación Rafael Cortés, encuentro 30 de abril de 2018.

que lo reglamenta; tampoco tienen la posibilidad de acceder anualmente a otros incentivos como, por ejemplo, el del desarrollo del proyecto educativo rural (Niño, 2018). Esto además implica que una vez se nombra al 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.

Igualmente, los profesores de planta pueden renunciar al poco tiempo de llegar por las condiciones de vida mencionadas anteriormente, dejando nuevamente el cargo vacante.

Durante este estudio, se encontró que la Secretaría no hace una inducción adecuada a los nuevos docentes, ya que no se les informa sobre las condiciones reales de transporte, trabajo y vivienda. Muchos docentes se enteraron de estas condiciones una vez ya contratados o cuando llegaron al colegio por primera vez, después de cuatro horas de viaje.

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 tengan el perfil y entreguen las credenciales solicitadas para el cargo correspondiente¹⁰⁹.

109 Entrevista ex-DILE, Yolanda Gaitán 27 de septiembre de 2018.

Las diferentes normas para acceder a la carrera docente hacen 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 público donde cualquier refugio puede ser un encerramiento propio de su vida en lugares despoblados, con nuevas culturas y costumbres (Cifuentes, 2018).

Ciertamente, el Instituto de Estudios Urbanos encontró un gran ausentismo docente, el 30 % de los estudiantes afirma que pierden dos o más clases a la semana por motivos de ausentismo docente y el 15 % afirma que son tres o más clases (IEU, 2018b). Esto debido en parte a que, ante cualquier diligencia o viaje a la zona urbana, los docentes pierden tres días de clase, ya que se demoran un día yendo y otro regresando a la localidad.

Aun así, debe también tenerse en cuenta que hay muchos docentes que sí escogieron estar en el territorio y 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. Además, para las escuelas rurales en Usme y Sumapaz, hay una tasa más alta de docentes que no perciben la ruralidad como un castigo (SED, 2018a, p. 47).

Otro asunto es la convivencia entre los docentes. Aunque la SED ha hecho encuestas de clima escolar — y se ha concluido que las relaciones entre los miembros de una comunidad educativa son adecuadas — mientras



se realizaban estos estudios se presenciaron graves problemas de convivencia que finalmente llevaron a la salida del rector del Colegio Jaime Garzón. Entonces, el clima escolar no es el mejor y hay muchos roces entre docentes y directivos docentes que deberían ser atendidos de manera más eficaz por la Secretaría, especialmente teniendo en cuenta que los factores arriba mencionados pueden causar problemas laborales o de convivencia entre colegas.

El bienestar docente es un tema crucial, ya que las condiciones que marcan su ser psicológico inevitablemente reflejan su ser en el aula. Es importante entonces que existan tanto estímulos como acompañamiento constante. Inclusive, se mencionó durante este estudio que hay algunos docentes que pareciera que dictaran la clase “con la maleta puesta”, queriendo irse lo más pronto posible, lo que por supuesto da un mensaje negativo al estudiante. Por tanto, en la selección y acompañamiento, así como en la formación, es absolutamente indispensable que se creen políticas diferenciales:

- Procesos de selección que sean sensibles con lo rural, que incluyan inducciones adecuadas por parte del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación del Distrito.
- 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 evitar cambios en cualquier momento en medio del año escolar, que solo resultan en procesos interrumpidos e inacabados.
- Formación docente in situ y pertinente a las necesidades del territorio y los estudiantes.

Formación, experiencia y liderazgo pedagógico

En términos de la pertinencia, estos tres aspectos son cruciales para la calidad de la educación en Sumapaz. Primero, en la caracterización de la Universidad Nacional, se encontró que solo el 42,4 % de los docentes encuestados reportaron título de posgrado (IEU, 2018b). Ciertamente, la formación de los docentes en lo rural también se dificulta por los problemas de movilidad, y en algunas ocasiones, por la condición de provisionalidad. Las ofertas de posgrado presenciales no tienen horarios que los docentes de una zona rural puedan cumplir y para los cursos virtuales también deben enfrentar los problemas de frecuentes cortes en electricidad e internet. Segundo, 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 la desescolarización de los estudiantes, especialmente en las escuelas unitarias.

Finalmente, se encontró también que mientras en el Colegio Jaime Garzón la mayoría de docentes tienen experiencia en lo urbano, en el Juan de la Cruz, la mitad de los docentes sí tienen experiencia en lo rural (IEU, 2018 b). Es importante entonces estimular y facilitar la formación especializada en educación rural, así como hacer alianzas con instituciones que hayan desarrollado iniciativas en ese 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 ONG lideradas por Coreducar¹¹⁰).

Es importante además recordar que este “Estudio Caso Sumapaz” se enmarcó en una estrategia de formación docente a través de un diplomado. A partir de este proceso, surgieron varias reflexiones: 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 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 múltiples de la coyuntura actual del país desde la polifonía de los docentes y de la formación ofrecida¹¹¹. Además, uno de los aprendizajes de este estudio es la importancia de la formación docente in situ para lo rural,

110 El primer congreso fue en octubre de 2004 en Manizales; el segundo en 2007 en Villavicencio; y el tercero en Medellín en 2010. Las organizaciones convocantes fueron: 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. <http://www.congresoeducacionruralcoreducar.com/>

111 Informe producto No 3. Fundación Convivencia, contrato No. 065 del 2018, pp. 4-5.

así como el apoyo a los maestros en el aula, a manera de asesoría permanente, en especial en el manejo de las aulas integrales.

Cuarto lineamiento: 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, 2018a, p. 58). Se proponen 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.

Adicional a lo expresado por la SED, encontramos en este “Estudio Caso Sumapaz” que en la dimensión de inclusión el tema de género es un asunto invisibilizado en el territorio y por supuesto en la escuela; como factor de calidad está el uso del tiempo escolar; y en pertinencia se pide acudir a la valoración y rescate de la identidad campesina que tiene que ver con el uso del suelo y el territorio. Estos aspectos fueron señalados de manera reiterativa en las mesas y en las entrevistas a los docentes.



Identidad campesina: 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, 2018a, p. 24) — se puede entender también que las zonas rurales cumplen una función fundamental en el aprovisionamiento de las ciudades¹¹² 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.

Debido a que las políticas de delimitación y protección de los páramos implican la sustitución de las actividades agrícolas, uno 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 comunidades¹¹³, lo que amerita mayor investigación, pero por ahora basta decir que los puntos de discusión son los siguientes: en primer lugar, el turismo no necesariamente es una actividad amable con el medio ambiente, se ha visto la llegada de miles de turistas que dejan

112 Entrevista Edna Acuña, 2 de agosto 2018.

113 Ídem.

basuras y abren senderos descontroladamente, o incluso llegan en camionetas 4x4 destruyendo las zonas protegidas; además Parques Nacionales no provee ni la infraestructura ni personal suficientes controlar que no dañe la zona¹¹⁴. En segundo lugar, no siempre hay un beneficio para las comunidades, sino que se ha visto la entrada de operadores turísticos que vienen desde las ciudades, algunos de ellos ilegales, que no buscan proteger ni cuidar el páramo sino beneficiarse económicamente de él. En tercer lugar, la economía que deriva de las actividades turísticas no siempre beneficia a toda la comunidad sino a pocas personas¹¹⁵. Finalmente, la comunidad ha denunciado problemas de seguridad y contaminación, además de la descomposición social y de la identidad campesina¹¹⁶.

Como alternativa, se podría proponer un tipo de turismo controlado y científico, en donde las comunidades puedan participar, uno que recupere los saberes campesinos y además permita fomentar prácticas de conservación a propios y a extraños¹¹⁷. Sin embargo, para este “Estudio Caso Sumapaz” 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.

114 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/>

115 Entrevista Edna Acuña, 2 de agosto 2018.

116 Entrevista profesor Óscar Betancourt, 4 de octubre, 2010; mesa estamental del sector productivo, 4 de agosto de 2018.

117 Entrevista Edna Acuña, 2 de agosto 2018.



Género

Existe un problema de violencia de género en la localidad, pero muy poco visibilizado. Se sigue planteando todavía 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, como por ejemplo, hombres con el pelo largo o algún tipo de diversidad sexual¹¹⁸.

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 en temas de embarazo, violencias de género, orientación sexual, acoso, etc.¹¹⁹. Es importante seguir fortaleciendo y llevando a cabo estos programas, así como fortalecer los comités de mujeres que se han organizado en la localidad, por ejemplo, la Asociación de Mujeres por la Paz y el grupo de Teatro Las Frailejonas.

Quinto lineamiento: 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 para adultos que benefician tanto a

118 Entrevista profesor Oscar Betancourt, 4 de octubre, 2018; entrevista Myriam Prada, 19 de octubre 2018.

119 Mesa estamental coordinadores, 25 de julio de 2018.

los padres como a otros miembros de la comunidad educativa; ii) escuela de padres y madres, esperando que su formación contribuya a que apoyen y motiven el aprendizaje de sus hijos y participen en las decisiones del colegio; iii) promover su participación en el 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, 2018a, p. 59).

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 el Instituto de Estudios Urbanos 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, 2018a, p. 46).

Sin embargo, en el trabajo colaborativo realizado para este “Estudio Caso Sumapaz” 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. Por esa razón la comunidad reclama mayor apertura de la escuela y espacios donde ellos puedan participar de las orientaciones formativas de sus hijos. Se debe entonces 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, 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).

También, por ejemplo, la comida que no se utiliza en los comedores escolares 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 traían suministros y los alimentos para la escuela. Por lo demás, los operadores de los restaurantes dejan de lado la economía local, y traen sus productos de otras zonas en vez de comprarlos a los pobladores que ya los producen.

Algunos docentes han desarrollado experiencias pedagógicas que vinculan a la comunidad; por ejemplo, el Observatorio de Agua en el Colegio Campestre Jaime Garzón, o diversos proyectos en producción agropecuaria y manejo de residuos en el Colegio Juan de la Cruz Varela, como se explica en otro apartado de este texto. Además, es importante anotar que en esta comunidad varios roles están relacionados, por ejemplo, padre, funcionario de la SED u operadores de los servicios complementarios (personal de aseo, restaurante, conductores, docentes, administrativos, y vigilancia son padres y madres).

Por otro lado, también hay interpretaciones que parten de la institucionalidad y desde lo urbano y que difieren mucho de las costumbres de la población campesina. Por ejemplo, la SED interpreta 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 niño¹²⁰. Otro tema que valdría la pena explorar es el tema del trabajo infantil, ahí es importante encontrar un punto medio para prevenir situaciones de explotación en la forma en la que la familia comparte con los niños mediante actividades como apartar el ganado y ordeñar. Es importante diferenciar entre la empleabilidad y la colaboración en las labores domésticas como parte de la cultura campesina.

Sexto lineamiento: fortalecer la formación para la convivencia y la paz

La SED plantea que los establecimientos educativos son escenarios privilegiados para la construcción de paz en los contextos locales y para brindar experiencias de convivencia cordial y paz a la comunidad educativa 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. Y, por tanto, 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



120 Mesa estamental rectores, 5 de junio de 2018.

Mayor de Bogotá, 2017, p. 131). Durante el presente estudio, con relación a la convivencia surgieron dos temas principalmente: inseguridad y entornos seguros y el desconocimiento del territorio afectado por el conflicto.

Inseguridad y entornos escolares seguros

Según la caracterización de el Instituto de Estudios Urbanos, en las instituciones educativas de Sumapaz los estudiantes se sienten menos inseguros en relación a otras instituciones rurales de borde (10,8 %), y al parecer hay una relación inversa entre el grado de ruralidad de la localidad y la sensación de inseguridad (IEU, 2018b). Los estudiantes de la localidad 20 reportaron sentirse inseguros debido a: la existencia de basureros o botaderos de basura (16 %), poca presencia de fuerza pública (12,6 %), la 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 tanto problemas como la presencia de delincuencia común (6 %), de grupos armados ilegales (4,2 %) o de expendios de drogas (3,4 %), son muy pocos y no se reportan problemas de pandillas (IEU, 2018a).

En el trabajo de campo realizado para este “Estudio Caso Sumapaz”, los habitantes percibían una enorme mejora en comparación a la anterior situación de conflicto, ya que desde el inicio de los diálogos 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— ante lo cual se había iniciado un proyecto de desminado¹²¹. 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 p.m. Además de esto se reportó un asesinato aislado cerca de Cabrera; pero hasta ahora no se han reportado más incidentes de este tipo¹²². 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 que había sido contratada para el trabajo en las fincas¹²³.

De acuerdo a la Ley 1620 de 2013, en la ciudad se creó la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y el Ejercicio de los Derechos Humanos. Actualmente existe un ejercicio de articulación interinstitucional del comité distrital para el análisis, revisión y expedición de dichos protocolos adaptados a la ruralidad, especialmente el Caso de Sumapaz¹²⁴. Sin embargo, la comunidad no confía en la institucionalidad, aun menos en el Ejército o la Policía¹²⁵, por lo que se rechaza su presencia y prefieren mayor presencia de autoridades civiles.

121 “En Bogotá también se realizará desminado humanitario”. El Tiempo, 12 de junio de 2017. <https://www.eltiempo.com/bogota/desminado-en-su-mapaz-bogota-97888>

122 Mencionado en conversaciones en el trabajo de campo.

123 Mesa estamental de padres, madres y acudientes 16 de abril de 2018; mesa estamental de docentes, 28 de abril de 2018.

124 Entrevista ex-DILE, Yolanda Gaitán, 27 de septiembre de 2018.

125 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.

Desconocimiento del territorio afectado por conflicto armado

A pesar de la historia de conflicto armado y de las luchas agrarias que se han desarrollado en la Provincia del Sumapaz, ninguno de sus municipios fue priorizado para el posconflicto¹²⁶, 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 Ejército¹²⁷. Esto 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).

La situación de conflicto armado en el territorio duró tanto tiempo que hizo que muchas personas naturalizaran las prácticas de la violencia y no necesariamente se reconocen como víctimas¹²⁸. 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

126 El 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.

127 Entrevista Óscar Betancourt, 4 de octubre 2018.

128 Mesa estamental de egresados, 4 de agosto de 2018.

localidad por parte de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas en el apoyo a la Mesa Local de Víctimas, que fue instalada en agosto de 2017¹²⁹.

Adicionalmente, el tema ambiental puede llegar a opacar la atención especial que necesita la zona para mejorar las condiciones sociales y las de las instituciones educativas. Como se plantea en el siguiente apartado, se requiere un énfasis en los temas de educación para la paz y 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 quere-lla sobre el uso del suelo y la destinación que por décadas le han dado a la explotación ganadera como medio de subsistencia. Esta 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 sobre las problemáticas que tienen que ver con la ruralidad y el posconflicto — como lo ha señalado Serrano (2017)—. En primer lugar está la institucionalidad, en la compleja red de relaciones entre las esferas nacional, departamental, territorial y local, que realmente tengan en cuenta



129 Mesa de Víctimas en la vereda la Unión; sesión Concejo de Bogotá en Nazareth, 2 de diciembre 2018.<http://www.sumapaz.gov.co/noticias/mesa-victimas-la-vereda-la-union>

y articulen las decisiones con las comunidades para una planeación territorial conjunta. En segundo lugar, en las contradicciones que se presentan entre dos criterios de inversión: eficiencia y equidad. Mientras que ha primado la eficiencia en términos de la optimización de recursos, hay lugares donde hay más desventajas y las necesidades son mayores y, por tanto, requieren más inversión. Tercero, en cuanto a la educación rural y su lugar en el desarrollo, se ha pensado en la educación como un medio para el progreso de sus habitantes, pero la educación termina siendo un instrumento para ampliar la mano de obra para el trabajo y no interviene en el desarrollo de las comunidades, por el contrario, el campo se sigue manteniendo en condiciones de pobreza y se sigue 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.

Capítulo 5
Pensar la educación para la paz:
lecciones aprendidas desde Sumapaz

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 provocaron 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 relaciona 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 hubiesen ocurrido durante el conflicto al sistema escolar; en segundo lugar, reformar la estructura organizacional y el gobierno del sistema educativo; en tercer lugar, promover medidas para la reconciliación y la cohesión social, específicamente en iniciativas de educación cívica y de educación para la paz; en cuarto lugar, 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 de dejación de armas de los grupos ilegales armados presentes a lo largo de nuestra historia, han traído como consecuencia una reorganización social y política que ha influido en la educación. Como ha señalado 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 como parte de los intentos de fortalecimiento a la educación media se implantó la cátedra de Comportamiento y Salud; durante la presidencia de Turbay se revivió la Cátedra Bolivariana que tomó 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 estableció 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 Reconciliación¹³⁰. Finalmente, en el

130 Decreto 024 de 2005, Alcaldía Mayor de Bogotá.

contexto de la negociación de los Acuerdos de Paz entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC se formuló la Cátedra de Paz¹³¹ 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 sostenible¹³².

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 para el cuidado del ambiente, no tocan directamente los problemas de desarrollo que están en el corazón del conflicto armado; por otro lado, la paz solo se entiende a partir del abordaje y solución de las paradojas que produce el desarrollo (especialmente desde lo local), que propenden por la igualdad socio-económica y el desarrollo de la economía campesina.

La problemática de lo rural empezó a ser tenida en cuenta con un esfuerzo inicial por detener y superar los procesos de desplazamiento forzado y restitución de tierras, que inició con la Sentencia T-025 de 2004¹³³ de la Corte Constitucional. Esta sentencia declaró 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 convirtió en el punto

131 Ley 1732 de 2014; Decreto 1038 de 2015, Ministerio de Educación.

132 Decreto 1038 de 2015, Artículo 2.

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



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, p. 29).

Fue a partir de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras¹³⁴ que se empieza a vincular a la paz con lo rural con 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 que 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 pedagógica¹³⁵ 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 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 democráticas¹³⁶.

134 Ley 1448 de 2011, Artículo 146; Decreto 4803 de 2011.

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

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

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, de lo que surgió una caja de herramientas denominada *Un Viaje por la Memoria Histórica. Aprender la Paz y desaprender la Guerra* (CNMH, 2016), que contiene metodologías pedagógicas para hablar del conflicto armado en el aula, e incluye un libro guía conceptual, libros para estudiantes en los grados 10° y 11° con sus respectivas guías para los docentes, y un cuento para trabajar con los estudiantes de primaria. En segundo lugar, se desarrollaron módulos que pueden ser utilizados tanto en educación formal como no formal. Finalmente, una tercera, en la que se creó una ruta de acompañamiento (con 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, 2016 y 2018). 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, las experiencias en otros países muestran las dificultades de establecer un currículo de memoria en la escuela. En Argentina, Raggio (2017) demostró que las políticas de la memoria estaban relacionadas con la gobernabilidad democrática. Una de las preguntas que siempre surge, ¿es cuál es el rol del Estado en esos procesos de memoria y cuáles son 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 pedagógicos que resultan más apropiadas para una pedagogía de la memoria en la escuela. Como una manera de resolver estas preguntas, se llevó a cabo el programa “Jóvenes y Memoria”, dirigido a 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.

También, Bellino (2017) y Paulson (2017) muestran que en general los acuerdos de paz y en particular las Comisiones de la Verdad, pueden tener un papel en la educación para la paz, ya sea de manera directa 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: la primera, la educación puede ser una herramienta para difundir el trabajo en las comisiones de verdad; en segundo lugar, las comisiones pueden investigar la forma en la que la educación contribuyó al conflicto (por ejemplo, en la creación y producción de desigualdades y marginaciones mediante bloqueos en el acceso a narrativas específicas); en tercer lugar, se pueden 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 la toma de conciencia 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 Histórico permitió el espacio para la memoria, pero de todos modos la verdad quedó sesgada, ya que se omitieron las responsabilidades de ciertos actores en la historia del conflicto y las

asimetrías de poder que llevaron a la confrontación. La narrativa entonces repartía las responsabilidades de igual manera entre el Ejército y los grupos guerrilleros, sin señalar la proporcionalidad de los hechos violentos. Este sesgo 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, los docentes que debían enseñar la memoria o la historia del conflicto se veían enfrentados a temas que los sobrepasaban 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 (algunas veces acusadas por algunos militares de “apologías al terrorismo”). Por tanto, los textos destinados al currículo terminaron siendo revisados y de alguna forma censurados por el Ministerio de Educación. Como resultado, la narración terminó mostrando a un Estado que se vio obligado a responder a las agresiones de los guerrilleros, a unas comunidades como víctimas sin agencia alguna en el conflicto, y creó la idea de que todos los actores habían sido igualmente culpables (Paulson, 2017).

Hacia una Cátedra de Paz con enfoque en 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

Antigua escuela La Concepción, monumento a la memoria



con la Constitución del 1991, junto con la pedagogía en democracia, en paz y en derechos humanos, se haya establecido la Educación Cívica y la Urbanidad (Cortés, 2015).

De manera similar, las orientaciones del Ministerio de Educación sobre la Cátedra de Paz (Ministerio de Educación, s.f.) se enfocan 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 del Distrito en Sumapaz para la implementación de la Cátedra de Paz, se enfocan del desarrollo de competencias, capacidades y cultura ciudadanas (SED, 2018g).

Aunque la escuela tiene una responsabilidad muy grande en la formación de nuevos ciudadanos, es también responsabilidad de las instituciones proveer las condiciones para ejercer la ciudadanía en lo local:

Lo 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 dado¹³⁷.

La propuesta¹³⁸ 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, específicamente para que la capital reconozca a su campesinado bogotano. Esto alrededor de tres ejes: el primero, enfatizando el tema de desarrollo sostenible; el segundo, el de 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 el tercer eje, el de la ética, cuidado y decisiones.



137 Intervención Edna Acuña, conferencia 13 de julio.

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

Una perspectiva de 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 deteriora el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades¹³⁹”.

Se busca entonces articular la cátedra en relación al territorio de Sumapaz, específicamente de su 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 Sumapazología y además se plantearían temas como:

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

139 Decreto 1038 de 2015, Artículo 2.

Memoria histórica campesina

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

- El libro *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 la investigación de Diana Carreño y Nirza Morales.
- 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 niños, niñas y adolescentes de la ciudad en condición de alta vulnerabilidad de la ciudad, víctimas del conflicto armado¹⁴⁰.
- La revista cultural *El Fogón*.
- Los relatos recogidos por las docentes Mari Luz Prieto y Marlene Sánchez (2004), que, en la Institución Educativa Distrital El Destino de Usme realizaron una investigación histórica en el aula del Bajo Sumapaz, en varios pasos: exploración de conocimientos previos, reconocimiento geográfico e histórico,



140 Secretaría 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.

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.

Este material se utilizaría con el objetivo de visibilizar la identidad colectiva del campesinado para trabajar desde la escuela, para que los niños conozcan la historia de su territorio a través de sus ancestros. Debe aclararse que la memoria histórica no solo se enfoca en los hechos de violencia sino que también lo hace en las costumbres y la identidad campesina: relatos, saberes y conocimientos que en la ciudad se han perdido, pero que en el páramo son el día a día. Así, se proponen entonces temas de investigación como:

- Recolección de saberes e historias campesinas.
- Género y mujer campesina.
- Visibilización y fortalecimiento de la economía campesina y minifundista, y reflexión sobre cómo la economía de la zona depende de muchos factores externos (como la compra de semillas, etc.).
- Conocimiento y pedagogía sobre los acuerdos de paz.

Ética, cuidado y decisiones

Estos se asumen a partir de tres temas principales: en primer lugar, la 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 la formación en participación política entre los estudiantes para que se conviertan en garantes de derechos ante sus pares.

En segundo lugar, el 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. Ya se han hecho avances en la localidad, esto porque 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 instando a sus hijos hombres a hacer las tareas del hogar).

Hay que tener 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 quedan en la comunidad, pero no siempre llegan a la escuela. Por lo tanto, este tema puede ser útil para hacer un acercamiento al trabajo conjunto y así fortalecer los comités de mujeres, y la educación sexual y reproductiva.



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

Pedagogías para la paz, la memoria y la reconciliación desde Sumapaz

Un Valerista y un Garzonista, formado por la escuela en Sumapaz D.C., 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.)

En el desarrollo de este estudio se fue reconociendo la riqueza pedagógica que se ha ido consolidando en la localidad. Las experiencias que a continuación se describen, son solo una muestra de lo que, de manera tan modesta, todos los maestros de los dos colegios hacen para que —como lo dice el profesor Alfredo— la niñez recorra el camino de la sabiduría y reconozca su identidad en la fragilidad de la historia de ese imponente páramo su identidad.

Campos de pensamiento (rector Rafael Cortés)

Es una propuesta pedagógica¹⁴¹ que se alimenta de los campos de conocimiento, delimitados por la Secretaría de Educación en 2007 en los colegios, para la excelencia y los planteamientos de Edgar Morin en torno al pensamiento complejo. En primer lugar, lo disciplinario se identifica como un fundamento de las ciencias, lo cual se reproduce en la escuela. Esas mismas limitan los contenidos impartidos, a su vez que delimitan las áreas de conocimiento. La malla curricular integrada se produce en colaboración de la SED, y de allí derivan el plan de área, los proyectos integradores, la unidad didáctica y la evaluación formativa. Esta última tiene la particularidad de que genera una evaluación paralela, que reproduce el esquema de evaluación tradicional.

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

Es una apuesta¹⁴² de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para formar 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

141 Propuesta 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.

142 Sede Erasmo Valencia del Colegio Juan de la Cruz Varela en el encuentro del 30 de abril.

el Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela, que implementó este formato para formar en competencias ciudadanas a sus estudiantes. Los protocolos y diseños para estos debates requirieron de un esfuerzo de los estudiantes para fortalecer sus habilidades en lectura y escritura, también afianzaron su formación en investigación. En general, se emprendió una estrategia de robustecimiento de la cultura general de los estudiantes, con especial énfasis en la toma de posturas y defensa de estas a través de la argumentación, y en sus respectivas técnicas. Los días 12, 13 y 14 de septiembre de 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.

Mi granjita del saber (profesora Leidy Garzón)

Este proyecto¹⁴³ permitió articular los campos de pensamiento a través de un proyecto que gira en torno al área transversal de las ciencias agropecuarias, por lo tanto, desarrolla las capacidades de los niños en todos los ámbitos. Por ejemplo, en el campo lógico-matemático se llevan registros de la producción y se hacen gráficas para verificar la modificación de la misma, de igual manera, en el campo de la comunicación, se lleva un registro a través de un diario de campo, allí se registran los avances de la producción de la granjita y sus transformaciones.

Los productos elaborados en la granjita se comercializan, y las ganancias se usan para el beneficio de los niños y niñas. Para el control de estos recursos los estudiantes se organizaron en una asociación — tienen presidente,

143 Sede San Juan Colegio Juan de la Cruz Varela.

contador y todos los cargos necesarios, ellos son los encargados de llevar cuentas y organizar su trabajo—. Esta actividad desarrolla en ellos las habilidades propias del pensamiento social y de la participación política.

Producción animal y transformación de alimento, como fuente de conocimiento (profesores Belisario Baquero y John Jairo Gutiérrez)

La experiencia¹⁴⁴ 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, fue 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, 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”.

Construyendo una cultura de paz desde la escuela (profesora 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

144 Colegio Juan de la Cruz Varela.

con los estudiantes se desarrolla a través de la llamada RAP (reflexión-acción-participación), el diálogo 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 garantes de derechos. Esto para 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”.

Oralidad, Lectura y Escritura (OLE) (profesor John Albert Roa)

OLE¹⁴⁵ ha identificado dos obstáculos principales para formar el consumo de libros como práctica cultural entre el estudiantado del Sumapaz. El primero de ellos es el desinterés, la apatía o la 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

145 Colegio Juan de la Cruz Varela.

económica del territorio del Sumapaz, donde los escasos ingresos percibidos por los trabajadores y sus familias hacen de los libros 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) priorizara la edad del estudiante para que fuera pertinente para la edad escolar y el estado en el proceso del desarrollo del niño o niña.

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

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

Para llevar a cabo todo el proceso de manejo de residuos y compostaje se trabajó el material vegetal con microorganismos para obtener en 60 días el producto final que se utiliza para fertilizar la huerta del colegio.

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



Memoria histórica —museo— leer y comprender mi territorio (profesora Lilia Aurora Romero)

En 2015 surge la idea de “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 permitieron reconstruir las costumbres del territorio y documentarlas mediante relatos, fichas y crónicas; ii) salidas pedagógicas para conocer lugares, en donde se tomaron videos y muestras fotográficas del territorio; iii) recolección de historias, mitos, leyendas, agüeros, glosario y gastronomía, — entre otras — 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 ha investigado y reconstruido la historia de diversos objetos e instrumentos (la escopeta, el horno, la escoba, las planchas, las lámparas, los candelabros, la casa de Juan de la Cruz Varela, las casas campesinas, la peinilla, el azadón, el arado). También se han rescatado los juegos tradicionales (tejo, fútbol, cartas) y actividades culturales (cabalgatas, día campesino, ferias veredales), así como se han recordado 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 propiciado la conversación con las familias para conocer sus historias y saberes (comprensión del territorio).

Teatro para la paz (profesor Giovanni Quiceno)

Es una iniciativa¹⁴⁶ que nació del proyecto de maestría, en el que se buscaba 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. La idea era impactar 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. También se destaca por reunir varios lenguajes, les gusta a los niños por su relación con el juego, con el mundo de la imaginación y 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.

Sumapazología (profesores Alfredo Díaz, Rafael Cortés y Víctor Parra)

La cátedra de Sumapazología¹⁴⁷ es una estrategia pedagógica para que los docentes de la localidad articulen los planes de estudio y la resignificación del territorio a partir de su experiencia de vida en el páramo. Esta cátedra

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

147 Colegio Juan de la Cruz Varela y Jaime Garzón respectivamente. El rector Rafael Cortés se refiere a ella como Sumapazología, mientras que los docentes Díaz y Parra prefieren el término sumapazología.



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).

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; hacer pedagogía sobre el conocimiento histórico, geográfico y de usos y costumbres; y llevar a las aulas el conocimiento popular “empírico”, que se encuentra encada poblador e investigador social, en el seno de sus organizaciones históricas y en los registros y publicaciones (Díaz, 2018).

Observatorio del agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial (profesoras Edna Acuña y Luz Dary Moreno)

Esta experiencia¹⁴⁸ busca la legitimación de los saberes populares y campesinos del territorio del Sumapaz y el reconocimiento del territorio sensorial y racional, mediante salidas pedagógicas, encuentros comunitarios intergeneracionales 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

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

con enfoque territorial, es decir, reconocer 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 convergen 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 apprehendidas en la escuela a la economía familiar campesina?, o, ¿cómo convivir con el páramo y el agua? Estas son respondidas con acciones específicas que alimentan la experiencia formativa.

Periódico escolar (profesora 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 pensamiento crítico, 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 tengan 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 los 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. La apuesta de este proyecto es 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, sobre todo en términos económicos, puesto que los recursos para impresión o fotografías es muy reducido o casi nulo.

Ecoalfabetización (profesora Nancy Bonilla)

La docente llegó en el año de 2018 a la localidad con el objetivo de desarrollar su propuesta de *ecoalfabetización* que se basa en la siguiente premisa: “la sociedad es analfabeta ecológica”. A pesar de llevar cuarenta años hablando de crisis ambiental, esta, en vez de disminuir tiende a aumentar. La naturaleza nos enseña que los ecosistemas son cíclicos, sin embargo, nosotros los humanos nos empeñamos en entenderlos de manera lineal y por eso su 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.

Las Aulas donde sucede la magia
Sede del Colegio Juan de la Cruz Varela en La Concepción



Sede Juan de la Cruz Varela
en La Unión



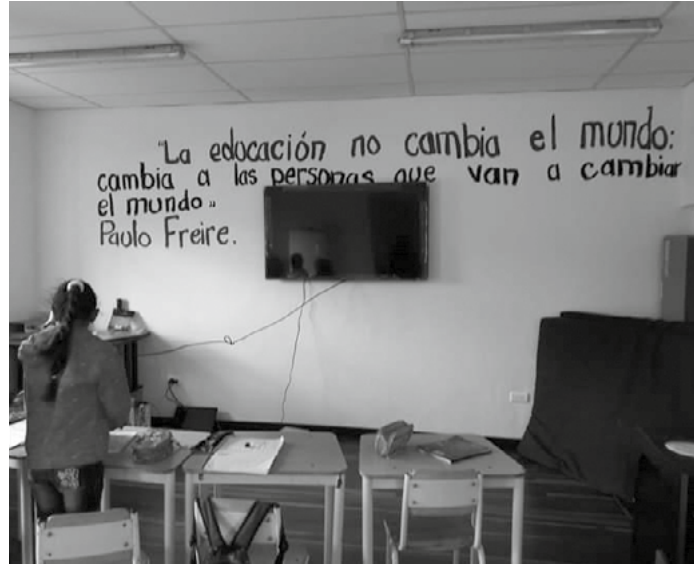
Sede Adelina Gutiérrez del Colegio Jaime
Garzón en Betania



Sede Erasmo Valencia del Colegio Juan de la Cruz Varela en la vereda Las Vegas



Sede del Colegio Juan de la Cruz Varela en Nueva Granada



Capítulo 6
**Conclusión: contribución a la política pública en
educación rural para Bogotá desde Sumapaz**

Este “Estudio Caso Sumapaz” 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, potenciando a su vez los desempeños profesionales de los docentes y los desempeños escolares de los estudiantes. A partir de un diseño de trabajo colaborativo se crearon textos que buscaban potenciar capacidades creativas, pedagógicas e investigativas de los docentes. Como resultado se creó una caja de herramientas de la cual hace parte este libro y 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 que permitió 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, pero que fue respondido en los años de 1920 y 1930 por los movimientos agrarios y logró la parcelación 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 hasta la década de 1960. Durante los 70s y 80s hubo una calma tensa marcada por ataques a miembros y simpatizantes de la UP, mientras que en los 90 la confrontación entre el Ejército y las FARC se agudizó, colocando a la población en medio de una disputa territorial que solo cesó con el proceso de paz de La Habana que inició en el 2012.



En segundo lugar, la configuración ambiental y geográfica se establece debido a la importancia ambiental de Sumapaz y de ser uno de los recursos hídricos que abastece de agua a la capital y a tres departamentos. En particular las actividades agrícolas con las que se fundó la provincia ha tradicionalmente entrado en disputa tanto con la conservación del páramo como con el uso del suelo 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 con los diferentes intereses sobre el uso del suelo. Por un lado, se encuentran las organizaciones comunitarias que han ejercido tradicionalmente las funciones de Estado debido a la ausencia o violencia perpetrada por el mismo; esto hace que generen un alto grado de confianza entre los pobladores, pero tienen niveles medios y bajos de poder para cambiar el curso de las políticas públicas. Por el otro lado están las instituciones nacionales, cuya presencia más fuerte es el Ejército pero que, por la historia de violencia en la zona, 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 el poder en relación a la legislación y a las políticas de la Alcaldía; mientras que las autoridades educativas — la Secretaría y la DILE — hacen mayor presencia debido a la existencia de los colegios y eso permite que puedan tomar el rol de interlocución 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 en Bogotá también debe adscribirse a los lineamientos y políticas urbanas de la capital, lo que produce continuas contradicciones. Adicionalmente, la conformación del territorio 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 sitúan 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.

Teniendo en cuenta estas tres particularidades, en el trabajo en las mesas estamentales y el foro educativo se discutieron las problemáticas que se presentan en la educación rural alrededor de cuatro ejes: inclusión, pertinencia, 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 complica 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 más urgentes, que se acentúa en la cultura campesina en donde la educación toma un rol crucial en su superación.

En cuanto a las problemáticas de calidad, la cuestión docente cobra mayor relevancia en dos ámbitos: las precarias condiciones de vida de los docentes en lo rural, y las dificultades para su formación. Los docentes de Sumapaz han logrado desarrollar varias iniciativas pedagógicas que rescatan el uso del medio ambiente y la



cultura campesina como herramienta pedagógica, y las han integrado al currículo. Por su liderazgo, la DILE, así como los directivos y docentes, son elementos claves en su rol de organización comunitaria y en las posibilidades de discutir y construir la política educativa desde lo rural, pero lamentablemente tienen poco eco en instancias mayores de autoridad.

Con relación a 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 debe coordinarse con la oferta institucional que en los últimos años ha aumentado, pero que debe ser más articulada y que tenga en cuenta las necesidades de las comunidades a largo plazo, para que evitar que se saturen a los dos colegios con 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. Paradójicamente los habitantes encuentran que la institucionalidad es 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. Por ejemplo, las afectaciones por el conflicto armado (presencia de minas, victimizaciones y amenazas de bandas criminales) son evidentes, así otros temas como el consumo de alcohol y la violencia de género. Sin embargo, otros problemas

como las pandillas y el consumo de SPA, muy frecuentes en lo urbano, no lo son tanto en el páramo. 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; esto además de haber quedado por fuera de las zonas priorizadas en los acuerdos de paz, lo que 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 particularidades y problemáticas, se propone la creación de una Cátedra de Paz con un 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 campesinas. Y, en tercer lugar, la ética, cuidado y decisiones desde los temas de resolución de conflictos, género y las competencias socio-emocionales.

Adicionalmente, es importante que la política pública en lo rural trascienda los programas de educación rural (PER) y los modelos flexibles, que aunque han sido cruciales y eficientes en la ampliación de cobertura, se quedan cortos en la provisión de educación inclusiva, pertinente y de calidad en los lugares más lejanos del país. La propuesta del Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional y la SED, aunque constituye un avance en términos de recomendaciones de política, debe ajustarse aún más 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.



Con relación a la evaluación, se deben tener en cuenta los criterios específicos para lo rural. Se recomienda incluir mediciones desde teorías constructivistas, que 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. Específicamente, sería crucial que 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. A pesar de que las pruebas Saber son una forma de plantear planes de mejoramiento en los colegios, poco se ha analizado la relación entre el contexto y los resultados. En últimas, los bajos resultados en Sumapaz lo que pueden estar evidenciando es deficiencias en ciudadanía, más que en competencias específicas. 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 con lo urbano.

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. Se buscaba una aproximación desde diferentes disciplinas, combinando distintos métodos de investigación, recopilando datos tanto cualitativos como cuantitativos. Sin embargo, con el tiempo, este 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, socio-métricas y econométricas), en donde se intentó medir, por ejemplo, el coeficiente intelectual o la edad mental. Esta primera generación 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, en donde la medición individual pasó a ser solo 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 una 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 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.

Sin embargo, es importante 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 son herramientas que se han desarrollado a lo largo del tiempo y que sirven a diversos fines, pudiendo aplicarse de manera complementaria. Específicamente, en el caso que atañe a este Estudio, sería importante plantear cómo se relacionan las evaluaciones cuantitativas y cualitativas dentro de un mismo campo, y cómo podrían aportar y complementarse las evaluaciones tanto positivistas como constructivistas al análisis de la educación en Sumapaz.

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, 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 formativo en dos líneas: haciendo seguimiento al aprendizaje (que recoge, analiza e identifica los avances de los estudiantes) enfocándose en el uso pedagógico de los resultados (que reflexiona, reorienta y crea estrategias de apoyo para los estudiantes).

149 Documento facilitado por la rectora María Clemencia Prado.

- Debe ser incluyente, de manera que flexibilice 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 tenga 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 cualitativo, 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 participativo, mediante un proceso horizontal que incluya autoevaluación, coevaluación y *heteroevaluación*.



Referencias

Documentos base escritos por los y las docentes

- Baquero, A. (2018). *El desarrollo educativo en Sumapaz y el rol del directivo: entre la institucionalidad y las comunidades* (tesis de diplomado). Bogotá: Colegio Campestre Jaime Garzón.
- Baquero, A., Hernández, G., Montañez, A., Palacios, E., Parra, V., y Riveros, G. (2018). Aportes al documento *Foro Educativo Distrital. Ponencia presentada en el Foro Educativo Local*. Bogotá: Colegio Campestre Jaime Garzón.
- Cortés, R. (2018). La Cátedra de Sumapazología: estrategia pedagógica para resignificar la identidad rural campesina de la comunidad educativa de Sumapaz. *VI Seminario Nacional: Perspectivas y desafíos de la educación rural: diálogos entre la investigación y la política educativa y III Coloquio Iberoamericano de Educación en Territorios Rurales*. Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Cifuentes, P. (2018). *Calidad de vida del docente* (tesis de diplomado). Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Díaz, N. A. (s.f). Proyecto de investigación y acompañamiento pedagógico y social como fundamento de la Sumapazología. Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.
- Niño, E. (2018). *Aporte desde la descripción situacional de las escuelas ubicadas en las veredas Totuma Alta, Totuma Baja y Pedregal* (tesis de diplomado). Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

Prada, M. (2018). *Propuesta de malla curricular para la implementación de la cátedra de paz con identidad rural y campesina*. Erasmo Valencia. Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

Prada, M. (2018). *Construyendo una cultura de paz desde la escuela. Centro de interés ciudadanía y convivencia*. Bogotá: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

Libros y artículos

Acuerdo de Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Firmado entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Conociendo la localidad de Sumapaz. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Secretaría Distrital de Planeación. Bogotá Positiva. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/20%20Localidad%20de%20Sumapaz.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016a). *Proyecto Plan de Desarrollo 2016-2020*. Bogotá Mejor para Todos. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429_proyecto_pdd.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016b). *Libros en el páramo. Lectura y ruralidad en Sumapaz*. Bogotá: Cerlalc, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora*. Recuperado de <https://www.educacionbogota.edu.co/>

Asociación Comunal de Juntas. (1998). *Aprendamos historia del páramo*. Sumapaz Localidad 20 del Distrito Capital. Concurso de Historias Barriales y Veredales.



- Barahona, A. (s.f.). *Informe ejecutivo sobre situación de convivencia y seguridad escolar en las UPR Río Blanco y Río Sumapaz*. Localidad No. 20. Sumapaz. Respuesta Integral de Orientación Escolar. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá Humana.
- Barley, Z. A., and Beesley, A. D. (2007). Rural School Success: ¿What Can We Learn? *Journal of Research in Rural Education*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26449623_Rural_School_Success_What_Can_We_Learn
- Barnhardt, R. (2005). *Culture, Community and Place in Alaska Native Education. Democracy and Education*. Recuperado de <http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/RayBarnhardt/CultureCommPlaceANE.html>
- Barracough, S. (1965). ¿Qué es una Reforma Agraria? En Delgado, O. *Reformas Agrarias en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bellino, M. (2017). Ligado por el tiempo e identidad: enseñando la injusticia en Guatemala a través de la historia. En *Re-conociendo el conflicto Memorias Foro Internacional sobre Pedagogía, Memoria y Violencia*. Universidad Nacional de Colombia. Medellín: La Carreta Editores.
- 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.
- Berry, A. (2011). The Case for Redistributive Land Reform in Developing Countries. *Development and Change*, 42(2).
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Educación*, (350), pp. 449-461.
- Cacua Prada, A. (1997). *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- CINEP (2005). *Biopedagogía: sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*. Colombia: Clacso.
- CNMH (2018.) *Los caminos de la memoria histórica*, Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CNMH (2016). *Recursos y contenidos digitales en Memoria Histórica*. Cátedra de memorias y paz. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Collins, T. (1999). *Attracting and Retaining Teachers in Rural Areas*. ERIC. *Clearing house on Rural Education and Small Schools*. Charleston WV: ERIC Digest.
- Conpes 3500 (2007) Consejo Nacional de Política Económica y Social. Autorización a la nación para contratar un crédito externo con la banca multilateral hasta por la suma de US\$40 millones, o su equivalente en otras monedas, destinado a financiar parcialmente El Programa de Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural Fase II. Ministerio de Hacienda y Crédito Público y Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3500.pdf>
- Coreducuar. (2016). Manifiesto por una política pública para la educación rural en Colombia. IV Congreso Nacional de Educación Rural. Bogotá.
- Cortés, A. (Agosto, 2015). Ponencia: la Cátedra de la Paz, ¿más de lo mismo o una auténtica oportunidad? En: *Prebional educación y paz, panel: educación y cultura de paz: desafíos y limitaciones*. Bogotá.
- Cosgalla, M. (2012) La Convivencia en la Escuela Rural. Una Escuela Abierta al Medio. Trabajo de fin de grado de educación primaria. Universidad de Valladolid.
- Darnell, F. and Hoem, A. (1996). *Taken to Extremes: Education in the Far North*. Oslo: Institute of Educational Research.
- Delgado, O. (1965). *Reformas agrarias en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DeYoung, A. J. (1987). The Status of American Rural Education Research: An Integrated Review and Commentary. *Review of Educational Research*, 57(2). <https://doi.org/10.3102/00346543057002123>
- Díez, F. y Quinn, J. (2015). *Reformas educativas en los acuerdos de paz*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-Reformaseducativasenlosacuerdosdepaz-2017.pdf>
- DNP (2009). *Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación básica y media, educación rural y urbano marginal*, II Fase. Banco Mundial-Educación, 16(1), 27-48.



- Echeverry J. (2012). Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En Zuluaga O. *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo 1. 33-68 Segunda Edición, Bogotá. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0GTamol.pdf>
- Encuestas Colegio Jaime Garzón (s.f.). Resultados de la encuesta diagnóstica a las familias garzonistas
- 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. (2007). *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. y Marulanda, E. (1990). *Historias de Frontera: colonización y guerras en el Sumapaz*. Bogotá: CINEP.
- González J. (2012). La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá. En Zuluaga O. *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo 1. 167-184 Segunda Edición, Bogotá. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico. IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0GTamol.pdf>.
- 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.
- Harmon, H. L. and Schafft, K. (2009). Rural School Leadership for Collaborative Community Development. *The Rural Educator*, 30(3),4-9. <https://journals.library.msstate.edu/ruraled/article/view/443>
- Hernández, M. J. (2013). *¿Los campesinos como sujeto especial de protección constitucional?* (tesis inédita para optar al título de Derecho). Bogotá: 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*. Bogotá: IDEP.

- Hirschman, A. (1963). *Journeys Toward Progress*. New York: The Twentieth Century Fund.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-14502013000100002
- IEM José Antonio Galán (2018). *Sistema Institucional del Evaluación de Estudiantes SIEE*. Calidad educativa sin deserción, sin reprobación. Documento interno.
- IEU (2018a). Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. *Encuentros para la construcción de la Política Educativa Rural de Bogotá*, enero 15 de 2018, presentación en PowerPoint.
- IEU (2018b). Estrategias para el fortalecimiento de la educación pública en Bogotá D.C. *Política Educativa para la Bogotá Rural*. Instituto de Estudios Urbanos, Universidad Nacional, marzo de 2018, Bogotá.
- Jaimes, G y Rodríguez, M. E. (2013). *Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013)*. Bogotá: IDEP.
- JAL (2016). Acuerdo Local 001 de 2016. Por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para la localidad de Sumapaz “Sumapaz en paz, más productiva y ambiental para todos” 2017-2020. Junta Administradora Local de Sumapaz, septiembre 29.
- Karl, R. (2018). *La paz olvidada*. Bogotá: Lerner.
- Kushman y Barnhardt R. (2001). Reforming Education From The Inside-Out In Rural Alaska. *Journal of Research in Rural Education*, 17 (1), 12-26.
http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/jrre_reformingeducation_0.pdf
- Lerch, J. and 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. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1387769>
- Libreros D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad de Prospectiva y Políticas Educativas.



- Londoño, R. (2003). De la autodefensa armada a la resistencia cívica en la región de Sumapaz. En: M. Medina y E. Sánchez (eds.). *Tiempos de paz. Acuerdos en Colombia, 1902-1994*. Bogotá: 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.
- López, L.R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51).
- Lozano, D. (s.f.) Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57.
- Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), pp 207-200. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001
- Medina, M., y Sánchez, E. (2003). *Tiempos de Paz. Acuerdos en Colombia 1902-1994*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- 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.
- Miller, B. A. (1996). *The Role of Rural Schools in Rural Community Development*. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/1996-1/rural.htm>
- Ministerio de Educación Nacional (2001). *Más campo para la educación rural. Al Tablero* (2). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 - 2010*. Documento No. 8. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Revolución Educativa. 2002 - 2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Corpoeducación.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Proyecto de Educación Rural PER. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Foro Educativo Nacional, Educación Rural, nuestro desafío por la Excelencia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- 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*. Bogotá: 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.
- Núñez, C., Solís, C., Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, Universidad Javeriana, 13(2), 615-625. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/3602>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2017). Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz-Material para la práctica*. Bogotá: OACP.



- ONU (1997). *Request for the Inclusion of a Supplementary Item in the Agenda of the 52 Session. Towards a Culture of Peace*. General Assembly.
- Ortiz Jiménez, J, et. al. (2017) *Las rutas de las emociones. Sujetos e instituciones en tránsitos de paz*. Bogotá: IDEP.
- Osorio D. (2012). La reforma de Ospina Rodríguez. 1842-1945. En Zuluaga O. *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo 1. 71-90 Segunda Edición, Bogotá. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico. IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0GTomol.pdf>.
- Parra R. (1978). *La Educación Rural en la Zona Cafetera Colombiana*. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, CEPAL, PNUD, Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28469/S7800350_es.pdf
- Panorama situacional de la infancia y la adolescencia en la localidad de Sumapaz (s.f.), sin publicar.
- Paulson, J. (2017). *La Comisión de la verdad y las aproximaciones al pasado violento en las aulas: la experiencia peruana desde una perspectiva comparada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Perfetti, M. (s.f.). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. Proyecto FAO-Unesco-DGCS Italia-CIDE-REDUC.
- Plan Ambiental Local 2017-2020 (2016). Alcaldía Local de Sumapaz. Comisión Ambiental Local de Sumapaz, diciembre de 2016.
- 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.
- Prieto, M. L., y Sánchez, M. (2004). *La historia viva del Bajo Sumapaz. Rutas Pedagógicas en Ciencias Sociales 25-60*. Bogotá: IDEP.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá.

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del primer encuentro sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Bogotá: Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.
- Puentes J. (2017). *Sumapaz y el reto de proteger el páramo más grande del mundo*. Recuperado de <https://semanarural.com/web/articulo/sumapaz-y-el-reto-de-proteger-el-paramo-mas-grande-del-mundo/232>
- Quinche, M; Peña-Huertas, R; Parada, M; Ruiz, L; Álvarez, R. (2015). *El Amparo de Tierras: la Acción, el Proceso y el Juez de Restitución*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Quintero M., et al. (2016). *Pedagogía de las Emociones para la Paz, UAQUE*. Bogotá: IDEP.
- Raggio, S. (2017). Memoria y Escuela: problematizaciones de su relación a partir de la experiencia Argentina. En *Re-conociendo el conflicto. Memorias Foro Internacional sobre Pedagogía, Memoria y Violencia*. Universidad Nacional de Colombia. Medellín: La Carreta Editores.
- Ramírez, A. (2017). *Educación, Pedagogía y Desarrollo Rural. Ideas para construir la paz*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Rodríguez, C., Sánchez, F, y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Documento CEDE. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Romero, J. (2012). Lo Rural y la Ruralidad en América Latina: Categorías Conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*.11(1), 8-31. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-176>.
- Roth, A.N. (2006). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación, tercera reimpresión*, Bogotá: Ediciones Aurora.
- 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". *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. No. 45. <http://cladista.clad.org/handle/123456789/5038>
- Sánchez, G. (1984). Raíces históricas de la amnistía o las etapas de guerra en Colombia. En Sánchez G. *Ensayos de historia social y política del siglo XX*. Bogotá: El Áncora Editores.



- Sánchez, G., y 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: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Secretaria Distrital de Planeación.
- SED (2017). Pacto por la Calidad Educativa. Colegio Jaime Garzón y Gimnasio Juan de la Cruz Varela. Documento inédito. Repositorio subsecretaria de Calidad y permanencia.
- SED (2018a). *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 Mayor de Bogotá
- SED (2018b). 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.

- Serrano, J. (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.
- Silva, D. (2014). *Acerca de la relación entre territorio, memoria y resistencia. Una reflexión conceptual derivada de la experiencia campesina en el Sumapaz*. Anal. político, 27(81), 19-31. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45763>
- Stelmach, B. (2011). A Synthesis of International Rural Education Issues and Responses. *The Rural Educator* 32(2), pp, 32-42 Winter 2011, <https://eric.ed.gov/?id=EJ987606>
- 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*. Chapel Hill: University of North Carolina
- Tirado, Á. (1990). *Colombia: Siglo y Medio de Bipartidismo. Colombia Hoy. Perspectivas hacia el siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Tomasevski, K. (2001). *Human Rights to Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Gothenburg: Sida.
- UNESCO. (2008). *Unesco's Work on Education for Peace and Non-Violence. Building Peace Through Education*.
- UNESCO. (2012). *Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz en América Latina y El Caribe*. Ministerio de Educación de España.
- 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. (s.f.). Proyecto transdisciplinario de la UNESCO. *Hacia una Cultura de Paz*.
- 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. Producto Final, Contrato 014 de 2017. IDEP: Bogotá.



- Vázquez-García, A., Ortiz-Torres, E., Zárate-Temoltzi, F., & Carranza-Cerda, I. (2013). La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10(1), 01-21. Recuperado en 12 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000100001&lng=es&tlng=es.
- Velandia, R. (1998). *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.
- Von Humbolt. (1998). *Compilación de crónicas de viajeros colombianos y extranjeros*. Bogotá: CAR.
- Williams, S. M., and Grooms, A. A. (Eds.) (2015). *Educational Opportunity in Rural Contexts: The Politics of Place*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Yettick, H., Baker, R., Wickersham, M., & Hupfeld, K. (2014). ¿Rural Districts Left Behind? Rural Districts and the Challenges of Administering the Elementary and Secondary Education Act. *Journal of Research in Rural Education*, 29(13), 1-15. <http://jrre.psu.edu/wp-content/uploads/2015/01/29-13.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: 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 Mayor de Bogotá.
- Zuluaga, O. (Investigador principal) (2012). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo 1. Segunda Edición, Bogotá. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0GTomol.pdf>

Anexos

Anexo 1. Listado de experiencias pedagógicas en Sumapaz

No.	Apellidos	Institución educativa	Sede	Título de su proyecto o experiencia
1	Baquero Sarmiento, Belisario y Gutiérrez, John Jairo	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	La Unión	Producción animal y transformación de alimento, como fuente de conocimiento
2	Garzón Pedraza, Leidy Yurani	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	San Juan	Mi granjita del saber
3	Prada Rojas, Myriam Lucila	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	Erasmó Valencia	Construyendo una cultura de paz desde la escuela
4	Vivas Cruz, Nydia	Colegio Campestre Jaime Garzón	Auras	El periódico escolar, una alternativa para mejorar procesos lectores

No.	Apellidos	Institución educativa	Sede	Título de su proyecto o experiencia
5	Dimaté Torres, Gilberto	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	La Unión	Manejo de los residuos orgánicos e inorgánicos
6	Romero Ruiz, Lilia Aurora	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	La Unión	Memoria histórica— museo—leer y comprender mi territorio
7	Betancourt López, Oscar Javier	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	Tunal Alto	Sexting y grooming en la Bogotá urbana y rural
8	Parra Ariza, Víctor Manuel	Colegio Campestre Jaime Garzón	Auras	Sumapazología
9	Quiceno, Giovanni	Colegio Campestre Jaime Garzón	La Unión	Teatro para la paz
10	Sandoval, Irina	Colegio Campestre Jaime Garzón	Auras	Guías para la enseñanza de inglés para preescolar y primaria
11	Roa Saldarriaga, John Albert	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	La Unión	Oralidad-lectura-escritura (OLE)



No.	Apellidos	Institución educativa	Sede	Título de su proyecto o experiencia
13	Quintero, Mary Lizandra	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	Erasmus Valencia (Vereda Vegas)	Simonu
14	Cortés Salamanca, Rafael	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	La Unión	Campos de pensamiento
15	Moreno, Luz Dary y Acuña, Edna	Colegio Campestre Jaime Garzón	Adelina Gutiérrez (vereda Betania)	Observatorio del agua
16	Ávila Díaz, Daniel Ignacio	Colegio Campestre Jaime Garzón	Auras	Proyecto de robótica educativa Stem
17	Baquero Villalba, Adriana Paola	Colegio Campestre Jaime Garzón	Auras	Gestión directiva en la ruralidad
18	Cifuentes Rodríguez, Plácido	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	La Unión	Política pública sobre educación rural
19	Miranda Espitia, Henry	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	San José	Protectores y defensores del páramo
20	Díaz Benítez, Néstor Alfredo	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela	Erasmus Valencia (Vereda Vegas)	Sumapazología

Anexo 2. Memorias del Foro Local de Educación

Un pacto por la educación para Sumapaz¹⁵⁰

La educación es un eje fundamental en la construcción de sociedad y adquiere un carácter multidimensional por ser el responsable de la formación de sujetos libres y autónomos; la escuela a través de las políticas educativas debe atender las demandas sociales, eficaz y eficientemente, en el marco de una educación de calidad.

Desde esta perspectiva la escuela rural enfrenta desafíos mayores. Históricamente no ha contado con políticas públicas que atiendan a sus particularidades relacionadas con su contexto y con los valores culturales de su comunidad, principalmente campesina. Sigue siendo atendida con programas y proyectos diseñados para el sector urbano dejando de lado el mayor valor que posee, el trabajo comunitario. Esta situación ha venido generando un distanciamiento entre la escuela y la comunidad. En consecuencia, se ha aumentado la brecha en relación con el desarrollo educativo de los sectores urbanos, y se le sigue señalando a la educación para los sectores rurales, los bajos resultados de sus estudiantes en pruebas estandarizadas que son tomadas como referentes en materia de calidad educativa.



150 Texto elaborado y presentado por Gerardo Riveros, Edilberto Palacios, Víctor Parra, Aníbal Montañez, Gerson Hernández, Adriana Baquero, docentes del Colegio Jaime Garzón, sede del Foro.

En el desarrollo educativo de la localidad de Sumapaz—ubicada en la ruralidad de Bogotá D.C., en el páramo más grande del mundo— el trabajo comunitario y la organización social históricamente han jugado un papel determinante para hacer realidad la educación pública. Desde la construcción de las primeras escuelas de educación básica primaria en el territorio en la década de los años cincuenta, hasta lo que hoy se conoce como el Colegio Campestre Jaime Garzón — que funciona administrativamente bajo la figura de institución educativa integrada con trece sedes — donde se garantiza el derecho a la educación de la población desde el preescolar hasta la educación media.

Bogotá ha sido tomada como referente a nivel nacional por la implementación de políticas públicas en materia educativa, pese a ello aún se adolece de una política pública para el sector rural. En consecuencia, los servicios que se prestan en la localidad tienen un enfoque urbanizado, que choca con las necesidades y particularidades del contexto y sus comunidades, siendo los directivos y docentes quienes deben asumir la dicotomía entre lo que requiere su comunidad y lo que le ofrece la institucionalidad en el marco de la normatividad vigente.

En este sentido los roles del directivo y del docente cobran mayor importancia en el contexto rural por cuanto son mediadores entre la política educativa (que se evalúa con indicadores claramente urbanizados) y unas demandas del contexto propias de las comunidades locales. Por lo tanto, la capacidad de gestión y la práctica educativa deben enfocarse principalmente, en el reconocimiento de esas particularidades del territorio en donde se encuentra inmersa la institución, es decir, de las necesidades y expectativas de la comunidad y de su proyección.

Este enfoque contextual orienta una concepción práctica de la calidad de la educación, hacia el crecimiento personal de los campesinos con capacidad de asumir la vida como seres humanos libres, autónomos y comprometidos con el desarrollo de su territorio. Los directivos y docentes por su parte, debe tener la capacidad para adaptarse al medio y sus limitantes, poseer un liderazgo y compromiso con su comunidad educativa en particular, al igual que con la comunidad en general; también deben demostrar interés, conocer y comprender las dinámicas sociales y culturales y finalmente poseer una amplia formación académica y experiencia para solucionar esas problemáticas particulares del contexto.

La escuela rural no puede desligarse del trabajo comunitario, ya que este ha sido el gestor del desarrollo del territorio, pero tampoco puede dejar de lado las demandas institucionales que a nivel administrativo y pedagógico buscan garantizar una educación de calidad para la población atendida. En consecuencia, el mayor reto que tiene los directivos y docentes es lograr un equilibrio justo entre lo comunitario y la demanda institucional con sus políticas.

- Recoger contexto para trabajar sobre las necesidades reales, contrayendo facilitadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje por una educación pertinente en beneficio de la comunidad sumapaceña.
- La paz con justicia social, memoria histórica para la no repetición intelectual y para la inclusión.
- Pacto por la ruralidad y la inclusión de Sumapaz.
- Por una política pública de educación rural, con planeación participativa comunitaria, equitativa, flexible, justa y pertinente que apoye y fortalezca la pervivencia del territorio y el desarrollo humano sostenible.



Mesa 1. Garantizar trayectorias continuas y completas

En el marco de una educación inclusiva y rural, el Plan Sectorial de Educación de Bogotá pretende que todas las personas de la zona rural de Sumapaz, que estén en edad escolar, logren acceder a un sistema educativo de calidad, que garantice las trayectorias educativas desde la primera infancia hasta la educación superior. Que facilite las transiciones existentes en los distintos niveles educativos. En virtud de lo anterior, la política pública de educación rural ha identificado las siguientes cinco líneas estratégicas para lograrlo:

- Lograr para los niños de la localidad de Sumapaz el acceso universal a la educación preescolar en el marco de la atención integral a la primera infancia. La educación en primera infancia (prejardín, jardín y transición) es un derecho fundamental para los niños y niñas menores de 6 años. Esta debe basarse en un propósito pedagógico intencionado con el cual desarrollen sus capacidades y habilidades en el juego, el arte, la exploración del medio en el marco del acompañamiento permanente de la familia. Esta atención educativa a la primera infancia será pertinente al contexto rural, flexible y diferenciada para cada niño y niña de la localidad, garantizando el reconocimiento de necesidades educativas y del contexto campesino.
- Fortalecer los componentes de accesos y permanencia escolar que permitan garantizar trayectorias educativas completas. Si bien en la localidad de Sumapaz la cobertura de la Secretaría de Educación del Distrito es del 95 %, se deben fortalecer las acciones que estén encaminadas al fortalecimiento de acceso y permanencia escolar. Las zonas rurales deben partir del reconocimiento de estas condiciones, que son distintas a las de Bogotá urbana. Entre estas se hace referencia a que los acondicionamientos

de acción de la SED deben encaminarse a contextualizar la infraestructura educativa a las condiciones climáticas del páramo, a una alimentación escolar acorde a la rutina campesina, una movilidad vial que responda a las necesidades de los estudiantes y la infraestructura vial disponible, a la gratuidad en la educación y a que los estudiantes se beneficien de kits escolares que sean concordantes con las necesidades de aprendizaje en términos de discapacidad, trastornos del aprendizaje y con enfoque de género.

- Socializar la ruta de acceso y permanencia en educación de Bogotá y comprometer a cada establecimiento rural aumentar la permanencia de los estudiantes. Esta ruta se basa en una serie de acciones y servicios educativos, que se fortalecen con los compromisos de las instituciones educativas, y de las entidades de gobierno local y nacional. También es necesario el compromiso de las familias para socializar los beneficios a la población de acceder a una educación pertinente e inclusiva que garantice las trayectorias desde la primera infancia hasta la educación superior.
- Fortalecimiento del sistema de información para la identificación y el seguimiento de causales de deserción. La DILE y todos los establecimientos rurales se apropiarán del Sistema de Monitoreo para la Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (Simpae), esta herramienta permitirá a la DILE y a los colegios rurales mantener un seguimiento sobre las causales de deserción y plantear soluciones medibles y coherentes al contexto de la localidad de Sumapaz. Además, pretenderá consolidar información de los estudiantes con presuntas discapacidades o trastornos de aprendizaje, que permitirán establecer acciones concretas a los estudiantes en el sistema educativo.



- Fortalecer la educación media y su articulación con la educación superior en función de los proyectos de vida de los estudiantes. Una de las necesidades más sentidas en la localidad de Sumapaz es la transición de la educación media a la educación superior, que históricamente ha desplegado dinámicas de desplazamiento poblacional a la Bogotá urbana (esto en algunas ocasiones resulta en la finalización de una educación superior). Por esta razón, la Política Pública de Educación Rural tendrá como una de sus principales prioridades una estrategia socio-ocupacional pertinente basada en un sistema de información de becas, préstamos, ayudas financieras distritales y nacionales para el acceso a la educación superior. Lo anterior, comprenderá distintas modalidades, en el marco del acceso a la educación técnica, tecnológica y profesional.

Mesa 2. Articular en las instituciones educativas las acciones multisectoriales para el fortalecimiento de la comunidad y la superación de la pobreza

Teniendo en cuenta la educación inclusiva y rural, el Plan Sectorial de Educación de Bogotá pretende que los colegios oficiales rurales se conviertan en el epicentro de articulación del bienestar social, la cultura, la recreación, el deporte y la salud. Esto permitirá la convergencia de estudiantes y padres de familia en el marco de programas pertinentes para la atención integral de estudiantes, que se soportan en las acciones misionales de 13 sectores de gobierno local de manera coordinada y focalizada. En virtud de lo anterior, la política pública de educación rural e inclusiva se enfocará en dos lineamientos fundamentales:

- Articular el sector educativo al desarrollo social y económico de las zonas rurales, con el propósito de garantizar sostenibilidad ambiental y mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano. Se identificarán, de acuerdo a la especificidad de la zona rural, las necesidades y fortalezas de sus comunidades rurales y conforme a la oferta de programas institucionales del orden distrital o nacional, las acciones adecuadas para incidir en el territorio y avanzar hacia el desarrollo sostenible. Posteriormente se articulará la oferta de programas específicos y se fomentará con los directivos docentes el grado de participación o de uso de los espacios educativos para el desarrollo de las actividades de los distintos programas. Esto, fundamentalmente, permitirá que en la localidad de Sumapaz la oferta sea ordenada focalizada y coherente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, la DILE y los colegios serán el filtro de la sobreoferta de proyectos en las instituciones educativas en la localidad.
- Respalda al establecimiento educativo que será el centro de integración y articulación multisectorial para mejorar la educación y avanzar en el desarrollo humano y social. Las condiciones particulares de un hogar campesino y de los hogares de los alumnos de colegios rurales claramente tienen factores diferenciadores en el acceso a los servicios, del mismo modo, comportan dinámicas distintivas en la productividad. La institución escolar deberá ser una escala de focalización geográfica de la política social en Bogotá. En este sentido, se propone que el establecimiento educativo sea un espacio de integración y articulación multisectorial para focalizar las acciones distritales orientadas al fortalecimiento de la productividad y de acceso a algunos servicios como la salud, la recreación, el deporte entre otros. La articulación multisectorial será una premisa para la ejecución eficiente de esta política pública y del desarrollo integral de toda la matrícula estudiantil de la localidad.



Mesa 3. Avanzar en el derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar, para la flexibilidad e innovación que movilice a la escuela rural

Este lineamiento busca reducir las brechas urbano/rural en la calidad en la educación y en la permanencia. Esto implica acciones que permitan la flexibilidad e innovación para las superar las barreras que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo rural. Para lo cual se debe reconocer la diferencia y los derechos de las comunidades que han sido tradicionalmente discriminadas en la escuela y dentro de las comunidades.

Para esto se proponen las siguientes líneas de intervención:

- Ajustar el PIER de cada colegio rural para realizar acciones en torno a pertinencia y calidad. Este PIER debe estar de acuerdo con el entorno, las expectativas de los estudiantes, la propuesta de política educativa y el reto de mejorar la permanencia escolar hasta la educación superior, teniendo siempre en cuenta las diferencias y heterogeneidad de los estudiantes.
- Promover la formación de docentes de colegios, de acuerdo al desarrollo del plan estratégico de calidad. Para esto se debe invertir en la cualificación, formación y actualización de los docentes, a partir de los desafíos que plantean las necesidades y los contextos de los estudiantes, acorde con el PIER de cada institución escolar .

- Aumentar el tiempo escolar: se plantea que la jornada única y extendida contribuirá a la flexibilidad en el manejo del tiempo escolar y la profundización en áreas del conocimiento.
- Esta jornada única y extendida en la zona rural contribuirá a la permanencia y al desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas en condiciones de calidad, incluyendo la profundización en áreas del conocimiento, de la cultura y la recreación cuando se requiera. Para esto se garantizará el transporte escolar oportuno y apoyo por parte de la Secretaría de Educación.

En síntesis, resulta de suma importancia analizar cuáles son los factores que pueden influir en el factor de calidad (medida por los resultados de las pruebas Saber). Esto incluye los tiempos necesarios para llegar al colegio y la gran cantidad de actividades de los niños hacen antes y después de la jornada escolar en su quehacer campesino. Además, teniendo en cuenta el enfoque diferencial en donde se incluye a toda la población y se acepta la heterogeneidad de los estudiantes. También es importante reflexionar sobre los factores que influyen en el ausentismo docente, incluyendo la calidad de vida de los docentes, por ejemplo, la lejanía y las dificultades en la movilidad para los docentes, así como a la carencia de servicios básicos en las instituciones educativas.

Mesa 4. Consolidar la formación básica y promover la pertinencia de la educación para los jóvenes, en un contexto retador e incluyente

Se busca una educación que sea pertinente, es decir que tome en cuenta los intereses de los estudiantes de la comunidad y se enfoque a los retos futuros del territorio. Esto implica la superación de la inequidad urbano/

rural y un sentido crítico frente a los modelos de desarrollo que permitan potenciar las capacidades de los jóvenes dentro de su territorio.

Sumapaz, como ninguna otra localidad en Bogotá, se encuentra ubicada en la zona de páramo, lo que implica además que las comunidades deben vivir en una zona protegida y de parques naturales. La escuela se muestra como articuladora de las actividades agropecuarias, las de conservación y las académicas.

Para esto se proponen las siguientes líneas de intervención:

- Analizar la relevancia de los proyectos pedagógicos en el contexto rural en relación con los proyectos de vida de los estudiantes. Esto desde la promoción del desarrollo de proyectos culturales, recreativos y de conocimiento e intervención hacia la comunidad. Teniendo en cuenta el entorno del páramo como un instrumento pedagógico que fomente tanto la conservación del medio ambiente la identidad campesina.
- Apoyar el desarrollo de modelos educativos flexibles cuando los colegios lo requieran. Esto implica la garantía de la oferta completa en cada sede, la flexibilidad curricular y de calendarios.
- Promover proyectos pertinentes que mejoren la calidad de la educación, mediante estrategias que incentiven la creación de proyectos multidisciplinarios, que sean de calidad y que permitan el desarrollo del territorio como una zona de conservación y de actividad campesina.

- Difusión y uso de las TIC para avanzar en el desarrollo de las zonas rurales. Esto teniendo en cuenta que las TIC pueden facilitar algunos procesos, pero a su vez se debe ampliar la provisión del servicio de internet para que sea constante y de calidad en las zonas rurales.

En síntesis, la pertinencia en el contexto de Sumapaz debe incluir varios temas: la conservación del páramo, su uso como instrumento pedagógico y el fortalecimiento de una identidad campesina. Todo esto enmarcado dentro de un enfoque territorial y proyectos de desarrollo que permitan el buen vivir a partir de la economía agrícola y campesina.

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

Existe amplia evidencia nacional e internacional sobre la importancia que tiene el involucramiento de la familia en la permanencia y en la calidad de la educación. Sin embargo, cuando el nivel educativo de las familias es bajo y se acompaña de otros factores de pobreza es más complejo para la escuela lograr que los padres participen del proceso educativo. Más importante que el apoyo académico y asuntos como el desarrollo de las tareas escolares, es la valoración que los padres de familia tengan de la educación y la forma como incentiven a los estudiantes a permanecer en el sistema educativo y a cumplir con sus deberes escolares.



Líneas de intervención:

- Fortalecer los procesos de formación de adultos mediante estrategias flexibles pertinentes a las necesidades de la comunidad. La SED diseñará con los establecimientos rurales una oferta de formación para adultos que contribuya a incrementar el nivel de escolaridad predominante en cada comunidad, con especial énfasis en las mujeres. Para que puedan ser acogidas, estas propuestas consultarán las características socio-económicas detalladas en el diagnóstico, los intereses de los beneficiarios y las circunstancias en cuanto a tiempos, lugares y modalidades. Es previsible que esa oferta, para ser acogida, deba tener una relación clara con actividades productivas y formas de trabajo asociado.
- Fortalecer la escuela de padres, con el objetivo de que su formación contribuya a que apoyen y motiven el aprendizaje de sus hijos y participen con mayor conocimiento en las decisiones del colegio.
- Promover la participación de padres de familia de los niveles de preescolar y primaria en el aula escolar. Esta actividad se debe planear con la comunidad educativa de manera que produzca interés en el aprendizaje de sus hijos, conocimiento sobre sus posibilidades de colaboración y valoración de la práctica pedagógica.
- Apoyar el desarrollo de proyectos de vida de los adolescentes (fortalecer expectativas) con los padres de familia. La creación de expectativas demanda la construcción de oportunidades reales para los jóvenes

delas zonas rurales. En la medida en que la educación ayude a cambiar y ofrezca oportunidades reales, estas acciones servirán de ejemplo para otros. El proyecto de vida de los estudiantes ligado a su trayectoria educativa es un proceso por consolidar que requiere acompañamiento, orientación y oportunidades.

- La SED y las DILE garantizarán que en cada colegio se incluya en el PEI o PIER, una estrategia que involucre a padres de familia, acudientes y estudiantes, para que a partir de la básica secundaria se avance en la definición y puesta en práctica de proyectos de vida de los jóvenes, y prestar un apoyo en su formulación. Ese proceso considerará criterios de transversalidad y gradualidad y estará relacionado con los proyectos de articulación con la educación superior y la formación para la vida académica, cultural o productiva. La participación de los padres de familia se fortalecerá mediante encuentros territoriales y las tecnologías de la información.

Lineamiento 6. Fortalecer la formación para la convivencia y la paz

La escuela tiene la posibilidad de brindar a los niños y jóvenes, así como a los docentes, directivos y administrativos, experiencias satisfactorias y continuadas de vida en convivencia cordial y paz mediante ejercicios democráticos, procedimientos efectivos para tramitar conflictos y diferencias, prácticas de respeto y tolerancia.

- Cumplir con los objetivos fundamentales de la Cátedra de Paz. Todos los colegios del área rural incluirán en su plan de estudios el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre: i) Cultura de la paz (valores



ciudadanos, derechos humanos, Derecho Internacional Humanitario, participación democrática, prevención de la violencia y resolución pacífica de los conflictos). ii) Educación para la paz (apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para el desarrollo de la cultura de la paz). iii) Desarrollo sostenible (crecimiento económico, elevación de la calidad de la vida y bienestar, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras).

- Promover el desarrollo del Programa Entornos Escolares para la paz de la SED. El Programa de Mejoramiento de los Entornos Escolares para la construcción de una Bogotá en paz es una estrategia integral que busca coordinar y articular diversas instancias e instituciones para mejorar el clima escolar y de aula, la convivencia y los entornos escolares.
- Consolidar prácticas democráticas y de participación en la escuela. Fortalecer la formación en democracia y ampliar los canales de participación de los estudiantes, para promover y mejorar su interacción con los órganos de gobierno de las instituciones escolares.
- Ajustar el plan de estudios y las propuestas pedagógicas para fortalecer contenido en ciudadanía y paz. La SED promoverá que en cada localidad las instituciones educativas de la zona rural se planteen de manera crítica los ajustes pedagógicos y las apuestas didácticas para fortalecer la formación y práctica en ciudadanía, reconciliación y paz, previa formación de los docentes. Estos procesos deberán ser consignados en los PIER y en las apuestas curriculares de los colegios.

SUMAPAZ

TERRITORIO PEDAGÓGICO PARA LA MEMORIA Y LA RECONCILIACIÓN



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Sumapaz: Territorio pedagógico para la memoria y la reconciliación

La educación como factor de desarrollo fue la motivación inicial para articular acciones entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Dirección Local de Educación de Sumapaz, DILE en torno al proyecto “Memoria histórica y educación para la paz: caso Sumapaz” (en adelante “Estudio Caso Sumapaz”). En donde el actuar colectivo fue el ingrediente principal para lograr progreso territorial. Esta investigación se convirtió en una oportunidad para repensar la educación desde el contexto. Ahí, la experiencia local marcó la pauta para el diseño de una política pública, puesto que la comunidad agencia acciones reales y concretas en favor de su propio destino. Así lo han hecho los sumapaceños durante varias décadas.

ISBN 978-958-5584-04-4