rusticus

EDUCACIÓN

ciencia, tecnologíá y ruralidades

e-ISSN: 2838-668X



Vol. 1 Núm. 1

2026

Enero a diciembre

Interior de un hipogeo de Tierradentro, Alto de Segovia, Cauca, Colombia.

UNIAGRARIA
Fundación Universitaria Agraria de Colombia
LA U VERDE DE COLOMBIA

rusticus

Publicación conjunta de los Departamentos de Ciencias Básicas y Humanidades, el Instituto de Idiomas y la Especialización en Educación en Contextos Rurales de la Fundación Universitaria Agraria de Colombia – UNIAGRARIA.

Rusticus está dirigida a académicos interesados en las áreas de pedagogía, didáctica y mediaciones; desarrollo y educación para las ruralidades; humanidades, arte y cultura; así como enseñanza de las ciencias, tecnología e innovación.

rusticus

Editorial

Educar desde la ruralidad: horizontes éticos, territoriales y humanizantes del saber 6

Artículos de investigación

Desarrollo Humano y Educación Rural: Reimaginando los Proyectos Pedagógicos Productivos desde la Bioética en la Voz de los Jóvenes Rurales

Luisa Johanna Lara Rodríguez 11

El Bilingüismo en la Educación Rural: Entre la Identidad Cultural y la Imposición Lingüística. Un Estudio Etnográfico en el Occidente de Boyacá, Colombia.

Deivys Brian Burgos Calderón 30

Democracia plebeya en el Catatumbo: La economía moral como motor de las protestas campesinas del 2013

Guillermo Andrés Pérez Pardo 50

Saberes del agua y reexistencia territorial: una mirada desde la cartografía social en Coquí, Chocó

Germán Alberto Chaves Mejía 90

Economía solidaria e inclusión interseccional de comunidades LGBTQ+ y pueblos indígenas en América Latina

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez 115

Artículos de reflexión pedagógica-didáctica

Sistematización de experiencias basadas en la práctica del ejercicio docente en el área de Educación Física en el colegio I.E.D. Venecia en Bogotá

Carlos Saúl Sánchez, Oscar Holguín Villamil 135

rusticus

EDUCACIÓN

ciencia, tecnología y ruralidades

Vol. 1 – Núm. 1 - Enero – diciembre de 2026 - Facultad de Educación
© Fundación Universitaria Agraria de Colombia – UNIAGRARIA
e-ISSN: 2838-668X

Rector
Dr. Jorge Orlando Gaitán Arciniégas

Vicerrector de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario
Dr. Jorge Arturo Torres Escobar

Vicerrectora Administrativa
Dra. María Alejandra Gaitán Castiblanco

Vicerrector de Investigación
Dr. Álvaro Mauricio Zúñiga Morales

Secretario General
Dr. Albino Segura Penagos (e)

Asamblea General
Dr. Héctor Jairo Guarín Avellaneda
(Presidente)

Consejo Superior
Dr. Álvaro Zúñiga García
(Presidente)

Dra. Teresa Arévalo Ramírez
Consejera

Dra. Teresa Escobar de Torres
Consejera

Dr. Emiro Martínez Jiménez
Consejero

Dr. Álvaro Ramírez Rubiano
Consejero

Dr. Héctor Jairo Guarín Avellaneda
Consejero

Dr. Jorge Orlando Gaitán Arciniegas
Consejero y Rector

Angela María Farias Campomanes
Representante Principal de los Docentes

Antonio María Clareth Escobar Pacheco
Representante Principal de los Egresados

Fabian Esteban Olea Rueda
Representante Principal de los Estudiantes

DIRECTOR

Andrés Felipe Tarazona Bohórquez
Decano(e) Facultad de Educación

EDITOR

Jhon Diego Domínguez-Acevedo
Coordinador de Investigaciones
Facultad de Educación

COORDINACIÓN EDITORIAL

Facultad de Educación
Fundación Universitaria Agraria
de Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Andrés Felipe Tarazona Bohórquez
Licenciado en Electrónica
Especialista en Gerencia Integral de las Comunicaciones
Máster en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento
Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación

Natalia Hurtado Fajardo
Comunicadora Sociales
Especialista en Educación en Contextos Rurales

Juan Paulo Salcedo Fontecha
Licenciado en Física
Magíster en Ingeniería Física

Sandra Ximena Real Labrador
Licenciada en Lenguas Modernas
Magíster en Lingüística aplicada a la enseñanza del Inglés

Diana Carolina Pabón González
I*ngeniera en Mecatrónica*
Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del aprendizaje autónomo
Magíster en Administración de las Organizaciones

COMITÉ CIENTÍFICO

Ginna Contanza Méndez-Cucaita
Doctora(c) en Ciencias Sociales y Humanidades
Directora Maestrías CINDE

Jhon Diego Domínguez-Acevedo
Doctor(c) en Educación
Coordinador de Investigacione

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Mg. Martín Quintana Elgeta
Dr. Wilmer Isamel Ángel Benavides
Mg. Yaneth Fabiola Daza Paredes

Concepto gráfico, composición y diseño
Entrelibros SAS. www.entrelibros.co
Laura García Tovar – Diseñadora

Corrección de estilo
María Camila Remolina Quiroga

Corrección en inglés
Instituto de Idiomas – Uniagraria

© Fundación Universitaria Agraria de Colombia (Uniagraria)

Fotografía en portada: Matyas Rehak / Adobe Stock, archivo 111010571.

e-ISSN: 2838-668X



Los textos de los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, citando la fuente. Los juicios emitidos por los autores son de su responsabilidad. Por tanto, no comprometen a la Fundación Universitaria Agraria de Colombia – UNIAGRARIA, a la Facultad de educación ni al Comité Editorial.

Rusticus by Universidad Agraria de Colombia – Uniagraria is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-No Comercial Compartir Igual 4.0 Unported License.

La publicación Rusticus es producto de la Universidad Agraria de Colombia - Uniagraria bajo el ISSN versión digital: 2838-668X – en idioma español. Es un producto editorial protegido por el Copyright © y cuenta con una política de acceso abierto para su consulta, sus condiciones de uso y distribución están definidas por el licenciamiento Creative Commons (CC).

rusticus
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

EDUCAR DESDE LA RURALIDAD: HORIZONTES ÉTICOS, TERRITORIALES Y HUMANIZANTES DEL SABER

En tiempos en que la vida —social, ambiental y cultural— reordena sus silencios y sus urgencias, las formas tradicionales de enseñar parecen quedarse sin aliento. No es solo que cambie el mundo: es que el mundo cambia *para exigir otra pedagogía*. En el corazón de estas transformaciones, las ruralidades de Colombia y América Latina se vuelven un archivo vivo de afectaciones: allí se hace visible el despojo territorial, allí se estira la desigualdad hasta el límite de lo soportable, allí las generaciones aprenden a mirar el futuro con cautela. Por eso, *Rusticus. Educación, ciencia, tecnología y ruralidades* en su primer número, no llega como simple reunión de artículos: llega como cartografía viva del pensamiento educativo, una invitación a pensar la educación rural como centro —y no como margen— de una nueva manera de habitar el conocimiento, el territorio y el cuidado.

En esta edición emprendemos un camino de larga duración: potenciar avances territoriales frente a educaciones para nuestras ruralidades. Lo hacemos desde miradas que se abrazan sin borrar sus diferencias: bioética, interculturalidad, educación ambiental crítica, economía solidaria y apuesta pedagógica. Y en todas ellas late una convicción compartida: la escuela rural no puede permanecer indiferente ante el daño; tampoco puede limitarse a "cumplir" la malla curricular como si el territorio no estuviera herido. Educar en la ruralidad es reconocer que el aprendizaje ocurre donde la vida se juega, donde el suelo responde, donde el agua recuerda, donde la lengua guarda genealogías, y donde el cuerpo aprende también, aunque la política educativa pretenda enseñarnos a olvidar.

Desde una perspectiva biocéntrica, la pregunta educativa se vuelve más densa y más urgente: ¿para qué educamos cuando la vida está en riesgo? Aquí, el cuidado deja de ser un adorno ético y

EDITORIAL

CC BY NC SA

se convierte en principio de organización. Cuidar implica precaución frente a tecnociencias descontroladas; implica comprender que la ética no puede terminar en el aula, porque la ética se extiende a la relación con los seres humanos y los no humanos, con el tiempo y la materia, con la manera en que producimos y consumimos. En suma: se educa para sostener la vida, no para administrarla como recurso disponible.

Pero esa "sostenibilidad" exige tensión con los modos de vida imperiales. La escuela recibe diariamente sus huellas: la lógica de la propiedad, el uso indistinto de los medios de producción, el consumo como promesa de modernidad, los altos gastos como ritual de pertenencia, y la explotación de la vida y del tiempo convertida en "normalidad". El resultado es una pobreza generalizada y una asepsia cruel frente a migrantes y desposeídos: se les mira como si su existencia fuera un error del sistema, no una consecuencia política del mismo. Por ello, en la escena escolar cobra vigencia una educación que rompa la ilusión de normalidad y que enseñe —con verdad territorial— que nuestro espacio ecológico no es decorado: es condición de posibilidad para la existencia de lo humano.

Así, se vuelve central que la escuela produzca experiencias que expliquen realidades locales del entorno, que modelen prácticas ecoeficientes basadas en la precaución, y que conduzcan a imaginar y construir soluciones en medio de una crisis civilizatoria que, como especie, ya no podemos fingir que es "desconocida". Formar ciudadanías ambientalmente dignas supone más que informar sobre "cambio climático": supone aprender a leer controversias, a discutir con rigor y con sensibilidad, a deliberar sobre el bien-estar y el buen-vivir, y a comprender que la justicia ecológica no puede separarse de la justicia social. En este horizonte, la formación es encuentro deseante: expansión de los espacios de pensar más allá de lo pensado. No se trata de reproducir el futuro como plan técnico, sino de habilitar la capacidad de cambiarlo. Y cambiarlo requiere pedagogías que integren múltiples formas de expresión: culturales, estéticas, literarias, artísticas, académicas y, sobre todo, vinculares. La didáctica se vuelve ruta y experiencia; no lineal, sino rizomática: permite traducir, reinterpretar y crear. Donde antes había "contenidos", aparece vínculo; donde antes había "transmisión", aparece conversación; donde antes había "adaptación", aparece transformación.

Por eso, esta edición también reconoce que el sistema educativo formal tiene responsabilidades políticas: preparar a los educandos para generar los cambios necesarios que aseguren la sustentabilidad. Y para orientarlos, proponemos vértices que suenan como advertencia y como horizonte: hemos llenado el mundo; nuestra tecnosfera está mal diseñada; somos terriblemente ineficientes; nuestra tecnociencia anda descontrolada; y la desigualdad —social y planetaria— crece de manera históricamente inédita. Estos principios no son consignas: son instrumentos para leer el mundo y para decidir qué enseñar y cómo hacerlo.

La educación para las ruralidades, en consecuencia, debe transitar desde la minimización institucional hacia una bioética ambiental y una eco-pedagogía irrenunciable que integre los saberes y haceres ancestrales. Ello implica una educación holística que pueda describir vínculos con la naturaleza para autoconstruirnos como un "yo ecológico", situarnos en armonía con la naturaleza y con los otros seres humanos, y comprender la relación ciencia-arte-humanidades como alternativa ecológica. Educar, entonces, sucede en varios escenarios —escuela, comunidad y sociedad— y se sostiene en la convicción de que el conocimiento también puede sanar o lastimar, emancipar o someter.

Con esa apuesta en el horizonte, esta edición convoca voces que encarnan pensamiento y territorio. En *"Desarrollo humano y educación rural: reimaginando los proyectos pedagógicos productivos desde la bioética en la voz de los jóvenes rurales"*, Luisa Johanna Lara Rodríguez pone a los jóvenes rurales en el centro de la reflexión ética. Su lectura, desde el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum y la ética convergente de Ricardo Maliandi, ilumina tensiones bioéticas frente a los PPP: muestra cómo los modos de vida y los estilos juveniles pueden tensionar lo que se declara como "desarrollo". Y al hacerlo, recuerda que el desarrollo no puede medirse solo por productividad, sino por dignidad, pluralidad moral y posibilidades reales de vivir bien en el territorio.

En *"El bilingüismo en la educación rural: entre la identidad cultural y la imposición lingüística"*, Deivys Brian Burgos Calderón examina críticamente los discursos del bilingüismo escolar cuando se convierten en dispositivo de imposición cultural. Su estudio etnográfico en el occidente boyacense rescata la voz comunitaria y evidencia que la diversidad lingüística no es obstáculo del progreso: es patrimonio vivo. Por eso, el horizonte propuesto no consiste en traducir la diferencia para domesticarla, sino en abrazarla para reconocerla como forma de existencia.

La dimensión política de la ruralidad se escucha con fuerza en *"Democracia plebeya en el Catatumbo"*, de Guillermo Andrés Pérez Pardo. Allí las protestas campesinas de 2013 dejan de ser anécdota histórica y se elevan a categoría política desde la economía moral: la indignación como gramática de dignidad, como democracia enraizada en la defensa del territorio. Ese gesto —aprender desde lo ocurrido— es, en sí mismo, una pedagogía: la que enseña que el conflicto no siempre destruye, a veces también revela posibilidades de justicia.

Desde otro ángulo, Carlos Saúl Sánchez y Oscar Holguín Villamil nos muestran que la innovación pedagógica no nace en el laboratorio: nace en el aula y en la comunidad. En su trabajo, el hacer docente se comprende como investigación viva. Construir, sistematizar y compartir materiales y experiencias se vuelve resistencia epistemológica frente al currículo

uniforme y centralista. La escuela, así, se reconoce como productora de conocimiento situado: no "aplica" saberes; los transforma en diálogo con el territorio.

Con una sensibilidad que une memoria y ciencia, Germán Alberto Chaves Mejía en *"Saberes del agua y reexistencia territorial en Coquí, Chocó"* abre una cartografía social como práctica emancipadora. El agua aparece como tejido de vida y memoria colectiva, y se instala como recordatorio: educar es reexistir frente a las formas extractivas del conocimiento. Cuando saberes ancestrales conversan con ciencias occidentales, no se busca reemplazar uno por otro; se busca ampliar el mundo común donde la vida pueda sostenerse.

Finalmente, *"Economía solidaria, diversidad e inclusión"*, de Dustin Tahisin Gómez Rodríguez, extiende la reflexión hacia la interseccionalidad entre pueblos indígenas y comunidades LGBTQ+ en América Latina. La economía solidaria se presenta como espacio de resistencia y equidad: una forma de pensar y hacer lo común que resuena con los principios de sostenibilidad, cooperación y diversidad. En esa intersección, la justicia deja de ser abstracción y se vuelve práctica: cuidado colectivo, hospitalidad política, dignidad sin condiciones.

En conjunto, los artículos reunidos componen un mosaico de prácticas, saberes y resistencias que dialogan desde la ruralidad hacia el mundo. En ellos, la educación no se entiende como mera transmisión: se comprende como acto de transformación ética, política y cultural. Una educación que no separa cuerpo, tierra y conocimiento, sino que los entreteje en un mismo horizonte de justicia y esperanza.

Por eso, esta edición reafirma el compromiso de *Rusticus* con una educación que piense desde los márgenes, que investigue desde la experiencia y que enseñe desde la vida. Que, en la voz de los jóvenes rurales, en la lucidez de los maestros en práctica, en el saber de las comunidades y en la densidad de los territorios, se escuche un llamado compartido: reinventar la escuela como territorio de diálogo, cuidado y futuro.

Referencias

Domínguez, J. (2019). *Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. El Ágora USB*, Universidad de San Buenaventura, 253–278.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.

Nussbaum, M. C. (2011). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Ritchmann, J. (2004). *Gente que no quiere viajar a Marte. Ensayos sobre ecología, ética y autolimitación*. Madrid: La Catarata.

Ritchmann, J. (2006). ¿Cómo cambiar hacia sociedades sostenibles? Reflexiones sobre biomímesis y autolimitación. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política.*

Ritchmann, J. (2012). Biomimesís. *Ensayos sobre imitación de la naturaleza, ecosocialismo y actocontemplación*. Madrid: La Catarata.

Ritchmann, J. (2013). *Autoconstrucción. La transformación cultural que necesitamos*. Madrid: La Catarata.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

rusticus
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

Desarrollo humano y educación rural: reimaginando los proyectos pedagógicos productivos desde la bioética en la voz de los jóvenes rurales[1]

Human development and rural education: Reimagining productive pedagogical projects from bioethics through the voices of rural youth

Luisa Johanna Lara Rodríguez

▪ Doctora en Bioética de la Universidad El Bosque
luisajohannalara@gmail.com

Cómo citar: Lara, L. (2026). Desarrollo humano y educación rural: Reimaginando los proyectos peda-gógicos productivos desde la bioética en la voz de los jóvenes rurales. *RUSTICUS: Educa-ción, Ciencia, Tecnología y Ruralidades, 1*(1), 11–29.

Resumen

Este artículo presenta un análisis sobre las principales convergencias y divergencias éticas en los(as) jóvenes rurales en relación con los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). La investigación aborda un problema relevante al explorar cómo las concepciones sobre

[1] Este artículo de investigación forma parte del reporte de los resultados presentados en la tesis doctoral titulada "Bioética, Proyectos Pedagógicos Productivos y Jóvenes Rurales: Una Deuda de Justicia Social", elaborada por la autora para obtener el título de Doctor en Bioética de la Universidad El Bosque. Asimismo, este trabajo se complementa y fortalece con los aprendizajes adquiridos en la Especialización en Educación en Contextos Rurales de la Fundación Universitaria Agraria de Colombia – Uniagraria, lo que permite una integración sólida entre la teoría y la práctica en el ámbito de la bioética y la educación rural.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fecha de recepción:
30 de septiembre del 2025

Fecha de aceptación:
1 de diciembre del 2025

CC BY NC SA

modos y estilos de vida de los(as) jóvenes influyen en los conflictos bioéticos que surgen en el diseño y la ejecución de estos proyectos en sus instituciones educativas. A través de un enfoque cualitativo comprensivo-hermenéutico, se caracterizan dichas convergencias y divergencias, proporcionando una comprensión profunda de estas experiencias juveniles en contextos rurales. La metodología empleada incluye un cuestionario de entrevista basado en el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum, donde cada capacidad es tratada como una dimensión clave en las categorías de análisis. Este enfoque permitió recopilar información relevante para el análisis empírico, guiando la caracterización de las experiencias de los(as) jóvenes rurales en relación con los PPP. Además, se utilizó la ética convergente de Ricardo Maliandi como marco teórico para analizar las narrativas de los(as) jóvenes, identificando las convergencias y divergencias éticas presentes. Los resultados esperados incluyen la construcción de reflexiones éticas que promuevan un enfoque más justo y equitativo en la implementación de los PPP en contextos rurales, contribuyendo así a una mayor comprensión de las dinámicas éticas que rodean estos proyectos educativos.

Palabras clave: jóvenes rurales, proyectos pedagógicos productivos (PPP), conflictividad, educación rural, modos de vida, estilos de vida, bioética, desarrollo humano.

Abstract

This article presents an analysis of the main ethical convergences and divergences among rural youth in relation to Productive Pedagogical Projects (PPP). The research addresses a relevant problem by exploring how young people's conceptions of lifestyles and ways of life influence the bioethical conflicts that arise in the design and implementation of these projects in their educational institutions. Through a qualitative comprehensive hermeneutic approach these convergences and divergences are characterized providing an in-depth understanding of these youth experiences in rural contexts. The methodology employed includes an interview questionnaire based on Martha Nussbaum's capability approach, where each capability is treated as a key dimension in the categories of analysis. This approach allowed for the collection of relevant information for empirical analysis, guiding the characterization of rural youth experiences in relation to PPPs. In addition, Ricardo Maliandi's convergent ethics was used as a theoretical framework to analyse the narratives of the young people, identifying the ethical convergences and divergences present. The expected results include the construction of ethical reflections that promote a fairer and more equitable approach to the implementation of PPPs in rural contexts, thus contributing to a greater understanding of the ethical dynamics surrounding these educational projects.

Keywords: Rural youth, productive pedagogical projects (PPP), conflict, rural education, livelihoods, lifestyles, bioethics, human development.

Introducción

El Proyecto Pedagógico Productivo (PPP) se concibe como una unidad de trabajo educativo en la cual los estudiantes, las familias, los docentes y otros interesados en la educación desde la sociedad civil y el gobierno, encuentran oportunidades concretas y directas para aplicar de manera práctica los contenidos conceptuales, teóricos, abstractos y formativos de las estructuras curriculares (Cano *et al*., 2003).

Sin embargo, esta propuesta enfrenta varios dilemas y desafíos que ameritan ser problematizados desde una perspectiva bioética, pedagógica y social. En primer lugar, surge el problema de las expectativas que los PPP generan en los jóvenes rurales. Estos proyectos, según las directrices del Ministerio de Educación Nacional, están diseñados no solo para impartir competencias técnicas, sino también para preparar a los estudiantes para enfrentar diversos contextos profesionales. No obstante, esta formación puede generar una tensión entre lo que los jóvenes desean para sus vidas y lo que el sistema educativo y económico espera de ellos. En otras palabras, se plantea el conflicto entre la formación técnica dirigida al desarrollo regional y las aspiraciones personales, lo cual requiere examinar hasta qué punto los PPP permiten o restringen la autonomía de los jóvenes para elegir su propio camino de vida.

Al tratarse de una propuesta institucional que pretende tener un alcance relacionado, por un lado, con el desarrollo de habilidades, y por el otro, con la intención de incorporar a la vida laboral a los(as) jóvenes rurales, bajo el supuesto de aportar al crecimiento económico y social de las regiones, es de gran importancia indagar no solo sus concepciones sobre los PPP, sino también identificar las posibles convergencias y divergencias éticas que derivan de los conflictos sobre la elección de sus modos de vida y estilos de vida, así como de las decisiones que los acompañan.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta, dentro del contexto del desarrollo humano, la consideración acerca de las “capacidades”, entendidas como las habilidades y oportunidades que permiten a los individuos vivir la vida que valoran. Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) no solo se enfocan en transmitir conocimientos técnicos, sino que también promueven el desarrollo integral de estas capacidades, con miras a mejorar las condiciones de calidad de vida de los jóvenes rurales. A través de la formación en competencias clave, los PPP buscan establecer un diálogo entre el desarrollo humano y el desarrollo económico, permitiendo a los estudiantes acceder a oportunidades laborales sostenibles dentro de su propio contexto.

Estas condiciones de calidad de vida se reflejan en la posibilidad de tener un empleo digno, estabilidad económica, acceso a recursos básicos y la capacidad de participar activamente en la comunidad, sin necesidad de migrar a entornos urbanos. Al conectar la educación con las realidades productivas locales, los PPP proporcionan a los jóvenes herramientas para enfrentar los desafíos de su entorno, mejorar su bienestar personal y contribuir al desarrollo socioeconómico de sus comunidades, asegurando que la educación tenga un impacto tangible en sus vidas y en su futuro.

Muchos países están rediseñando sus sistemas educativos con un enfoque centrado principalmente en el crecimiento económico, buscando aumentar el producto interno bruto (PIB). Como resultado, se da prioridad a la enseñanza de habilidades técnicas y al desarrollo de competencias prácticas adaptadas a las crecientes exigencias del mercado laboral, que es cada vez más complejo. Al respecto, Martha Nussbaum (2012) menciona, a propósito del desarrollo de las capacidades, que esta tendencia ha reducido el interés en considerar la relevancia de la educación en aspectos humanos y sociales, llevando esta situación a un nivel crítico.

La reflexión sobre una educación rural centrada en el mercado y el crecimiento económico puede tener profundas implicaciones en la forma en que los jóvenes rurales enfrentan el conflicto entre elegir modos de vida o estilos de vida. Los(as) jóvenes rurales pueden enfrentar presiones económicas para contribuir al ingreso familiar o comunitario. En un entorno donde las oportunidades económicas locales son limitadas, pueden sentir que tienen pocas alternativas, además de quedarse y trabajar en el campo o migrar a áreas urbanas en busca de empleo. Esto puede generar un conflicto entre sus aspiraciones personales y las necesidades económicas o de realización.

Esto implica no solo preparar a los(as) jóvenes rurales para el mercado laboral, puesto que, a su vez, se requiere profundizar en el desarrollo de sus habilidades humanas y sociales, fomentar la conexión con su cultura y comunidad, y crear oportunidades locales para que puedan contribuir de manera significativa al desarrollo de sus zonas rurales.

Además, se debe alentar el apoyo familiar y comunitario para que los(as) jóvenes rurales puedan tomar decisiones informadas y alinear sus elecciones con sus valores, aspiraciones personales y necesidades. En consecuencia, es imprescindible considerar que las necesidades y el desarrollo humano se entrelazan con las diversas implicaciones del modelo económico impuesto por el capitalismo en las últimas cinco décadas. Este modelo ha contribuido al incremento de la desigualdad y las disparidades sociales en los países en vías de desarrollo. El acceso a bienes y servicios sigue determinándose por los niveles de ingreso, lo cual representa un obstáculo significativo para comprender

las necesidades humanas como un elemento fundamental en el desarrollo de cualquier sociedad (Mahecha *et al*., 2017).

Es esencial reevaluar cómo se comprenden las necesidades humanas dentro de un modelo económico capitalista que ha priorizado históricamente la obtención de bienes y servicios como medida del progreso. Este enfoque ha creado una barrera para entender dichas necesidades como un pilar fundamental en el desarrollo integral de la sociedad. En lugar de limitarse a la generación de ingresos, es crucial construir proyectos de vida desde una perspectiva más amplia que valore las libertades, las capacidades, la dignidad, la igualdad, la justicia social y la participación activa en la comunidad. El capitalismo de la sostenibilidad, propuesto por autores como John Elkington (1997), busca transformar este paradigma, al abogar por un modelo que no solo mida el éxito económico, sino que también considere los impactos sociales y ambientales a través de su concepto de "triple bottom line". Este enfoque promueve un desarrollo equilibrado, donde el bienestar de las personas y el respeto por el medio ambiente sean elementos centrales en la búsqueda de una economía más justa y sostenible.

La educación rural debe contribuir al desarrollo integral de los jóvenes rurales, abordando no solo habilidades técnicas y económicas, sino también fomentando sus capacidades humanas y sociales. Esto implica promover su dignidad, autoestima, capacidad de participación activa en la comunidad, y una comprensión profunda de la justicia social y la igualdad. En este sentido, el enfoque de capacidades propuesto por Amartya Sen (2010), resulta fundamental, ya que destaca que "los seres humanos individuales con sus varias identidades plurales, sus múltiples afiliaciones y sus diversas asociaciones son por antonomasia criaturas sociales con diferentes tipos de interacciones sociales" (p. 277). Este enfoque subraya la importancia de ver a las personas no solo como productores o trabajadores, sino como seres humanos con múltiples dimensiones y aspiraciones, enfatizando que la educación debe apoyar un desarrollo que abarque todas estas facetas.

El Enfoque de Capacidades no se limita a promover la autonomía individual en un sentido aislado o meramente capitalista; por el contrario, enfatiza la libertad de las personas para llevar una vida que valoran, lo que incluye no solo la capacidad de tomar decisiones individuales, sino también la posibilidad de participar activamente en la vida comunitaria y cooperativa. Sen argumenta que la verdadera libertad individual se manifiesta en la capacidad de las personas para desarrollar sus potenciales y actuar de acuerdo con sus propios valores y aspiraciones, lo que puede, y debe, incluir la cooperación con otros y el respeto por el entorno.

La libertad individual, en el marco del enfoque de capacidades, está intrínsecamente vinculada a la construcción de un estilo de vida que refleja tanto las aspiraciones personales como las responsabilidades sociales y ambientales. Por tanto, no se trata de una libertad descontextualizada que alimenta el capital en términos de acumulación egoísta, sino de una libertad que permite a las personas participar en formas de vida que son sostenibles y equitativas. Esto incluye la capacidad de formar parte de redes de cooperación y contribuir positivamente al entorno social y ecológico, desafiando la visión que opone individualismo y cooperación.

En contraste, Hunyadi (2015) sostiene que el sistema social y económico determina los modos de vida, entendidos como los comportamientos esperados según criterios de competencia y productividad. Este enfoque resalta cómo los modos de vida pueden limitar la autonomía individual al imponer normas y estándares. Por otro lado, el estilo de vida refleja las elecciones individuales basadas en valores y aspiraciones personales. En el contexto de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) en regiones rurales, los principios de la ética convergente, como la universalidad y la individualidad, entran en tensión. Los PPP, al promover principios universales de desarrollo técnico y económico, pueden contrastar con los deseos individuales de los(as) jóvenes rurales, quienes pueden preferir quedarse en su territorio para conservar su entorno o buscar oportunidades fuera para su realización personal. Así, los dilemas bioéticos surgen cuando los jóvenes deben equilibrar las expectativas del sistema con sus propias aspiraciones personales.

La ética convergente reconoce la pluralidad de cuatro principios cardinales ordenados por pares: universalidad-individualidad (conflictividad sincrónica) y conservación-realización (conflictividad diacrónica), los cuales están relacionados con la bidimensionalidad de la razón. La dimensión fundamentadora contempla los principios de universalidad y conservación, y la dimensión crítica, los de individualidad y realización. Estos principios gobiernan las decisiones y acciones morales (Maliandi & Thüer, 2008).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo caracterizar las convergencias y divergencias entre los conflictos bioéticos, sobre las concepciones de los modos de vida y estilos de vida, presentes en el diseño de los Proyectos Pedagógicos Productivos y en las narrativas de los(as) jóvenes rurales que han tenido la experiencia de participar en estos proyectos?

Enfoque metodológico

La investigación se basa en un enfoque cualitativo comprensivo-hermenéutico, que implica un proceso de interpretación que indaga sobre el verdadero sentido de la comprensión

del hecho que se analiza y que requiere una búsqueda situada, desde la cual se indica la dirección en la que la investigación avanza y un horizonte de sentido (unidad de significación) que se debe alcanzar. Al respecto, Romero (2012) considera que:

> La hermenéutica, como metodología y como teoría de la interpretación, elabora una conexión entre el ser y el lenguaje. Etimológicamente el vocablo *hermeneuein* significa primeramente expresión del pensamiento y de ahí, interpretación. Se reconoce como la filosofía de la interpretación que está presente en cualquier abordaje metodológico. (p. 67)

Para caracterizar las convergencias y divergencias entre los conflictos bioéticos y las concepciones de modos de vida y estilos de vida presentes en el diseño de los PPP y en las narrativas de los jóvenes rurales que participaron en ellos, se utilizó una entrevista-cuestionario fundamentada en el enfoque de capacidades propuesto por Martha Nussbaum. Este instrumento se estructuró con base en dimensiones de capacidades y se vinculó con categorías de análisis relevantes para el estudio, como desarrollo humano, enfoque de capacidades, conflictividad, modos de vida, estilos de vida, joven rural y PPP. Las instituciones educativas participantes se encuentran distribuidas en los departamentos de Arauca, Meta y Cundinamarca, abarcando una amplia gama de contextos educativos que reflejan la diversidad de las zonas rurales de Colombia.

En cuanto a la sistematización y el análisis de la información, estos se llevaron a cabo utilizando el marco conceptual y las categorías emergentes que fundamentan la investigación, como los Proyectos Pedagógicos Productivos, los jóvenes rurales, los modos de vida y los estilos de vida, así como las convergencias y divergencias bioéticas. Para este propósito, se emplearon herramientas como Atlas.ti®, WordArt® y Lucidchart®, que permitieron realizar un análisis cualitativo y registrar la información de manera efectiva.

Los criterios de selección de los participantes incluyeron a jóvenes rurales vinculados a las instituciones educativas, los cuales hubiesen participado en el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos. Se consideraron, en particular, las narrativas de estudiantes de grado 11 y grado 10. El método principal utilizado para la recolección de datos fue la entrevista, diseñada con preguntas específicas que permitieran explorar los conflictos éticos experimentados por los(as) jóvenes rurales en relación con los Proyectos Pedagógicos Productivos y sus modos y estilos de vida. Al respecto:

> El muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio utilizada para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado o cualquier otra especificación práctica de un elemento particular. (QuestionPro, 2018, párr. 1)

Las instituciones educativas participantes se presentan a continuación:

1. **Institución Educativa General Santander**

   Ubicación: Departamento de Arauca, Municipio de Arauca.

   Contexto: Esta zona ha sido afectada significativamente por el conflicto armado y se enfrenta a desafíos ambientales relacionados con la explotación de hidrocarburos.

   Enfoque educativo a partir de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP): La institución educativa se enfoca en la construcción del territorio a través de la educación epistolar, con un énfasis en el rescate de saberes locales y ancestrales, incluyendo aspectos de antropología y sociología de la cultura llanera. Además, promueve prácticas propias de la región y desarrolla proyectos relacionados con el ecoturismo como parte de su apuesta socioeconómica.

2. **Institución Educativa Carlos Giraldo**

   Ubicación: Departamento de Cundinamarca, Municipio de Anolaima.

   Contexto: Es una institución educativa pública que tiene un convenio de doble titulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), lo que permite a los estudiantes obtener el título de bachiller académico y también una titulación como técnicos agropecuarios.

   Enfoque educativo a partir de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP): Los proyectos pedagógicos productivos de la institución educativa se centran en actividades agrícolas y pecuarias que están en línea con la vocación productiva de la región. Anolaima es reconocido como la "capital frutera de Colombia" debido a su alta producción y diversidad de frutas, aprovechando los diferentes pisos térmicos y su privilegiada ubicación geográfica.

3. **Institución Educativa Yaaliakeysi**

   Ubicación: Municipio de Puerto López, Departamento de Meta.

   Contexto: Es una institución educativa pluriétnica que acoge a jóvenes de las comunidades indígenas Piapoco y Achagua, así como a jóvenes campesinos.

   Enfoque educativo a partir de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP): La institución educativa se enfoca en fortalecer la identidad étnica de sus estudiantes, fomentando el autorreconocimiento y la autovaloración como procesos clave para la cohesión social basada en su cultura. Sin embargo, enfrenta desafíos económicos y sociales debido a su condición de grupo indígena.

4. **Gimnasio de los Andes**

Ubicación: Municipio de Ubaté, Departamento de Cundinamarca.

Contexto: Es una institución educativa privada.

Enfoque educativo a partir de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP): Los estudiantes tienen la oportunidad de proponer proyectos pedagógicos productivos que se ajusten a sus necesidades de aprendizaje, intereses emprendedores y desarrollo de habilidades. La institución educativa incluye el emprendimiento y la gestión empresarial en su currículo, con énfasis en el sector agropecuario como una estrategia para preservar saberes ancestrales y la naturaleza.

La investigación se centró en recopilar narrativas de los(as) jóvenes rurales de instituciones educativas (IE) rurales sobre los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) y su percepción frente a ellos. La entrevista - cuestionario se analiza en relación con los principios éticos de la ética convergente. Esto último, con el supuesto de vincular las convergencias y divergencias éticas que subyacen a estas narrativas.

Como se explicó anteriormente, la ética convergente de Maliandi se organiza en cuatro principios cardinales – universalidad, individualidad, conservación y realización – (Maliandi & Thüer, 2008, p. 49), los cuales se ilustran en la figura 1.

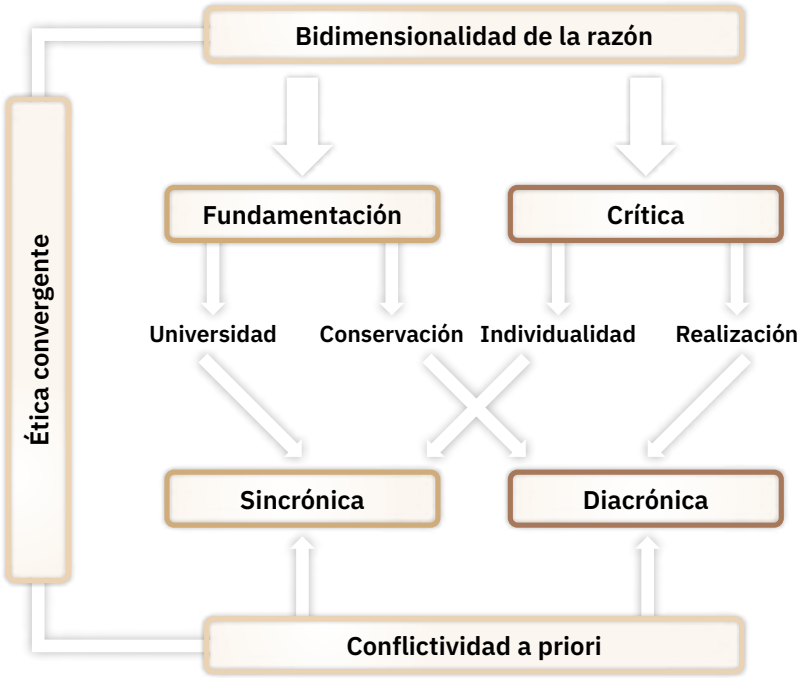


Figura 1. Esquema de correlaciones de los principios cardinales de la ética convergente

Fuente: Adaptado de "Teoría y Praxis de los principios bioéticos". (Maliandi & Thüer, 2008, p. 131).

A continuación, en la tabla 1 se presenta la estructura del instrumento de recolección de datos (entrevista-cuestionario), en virtud de las categorías, dimensiones y pregunta vinculante propuestas por el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012).

Tabla 1. Estructura del instrumento de recolección de datos

Categoría	Dimensión	Pregunta
Desarrollo humano	A1 Vida C3 Integridad física, psicológica y moral	A1P1. ¿Qué es lo que consideras más valioso en tu vida? A2P2. ¿Qué representa para ti ser una persona profesional? C5P13. ¿Qué cosas consideras valiosas hacer en la vida?
Enfoque de capacidades	B2 Salud	B1P5 ¿Cuentas con servicios de salud actualmente? B2P6 ¿Qué percepción tienes sobre la seguridad del sector donde vives? B3P7 ¿Cómo es el lugar donde vives?
Proyectos Pedagógicos Productivos	A1 Vida C3 Integridad física, psicológica y moral D4 Sentidos, imaginación y pensamientos (+/-) G7 Filiación H8 Otras especies	A3P3 ¿Cómo los PPP han influenciado en tu decisión sobre lo que quieres hacer en tu vida? C2P10 ¿Cómo los PPP aportan a tu desarrollo como ser humano? D1P14 ¿Cómo los PPP permiten que puedas aprovechar tus fortalezas? G2P32 ¿La participación en los PPP te ha permitido pensar en proyectos con amigos o familiares? H1P33 ¿Cómo los PPP aportan al cuidado, conservación y preservación de la naturaleza?
Conflictividad	A1 Vida C3 Integridad física, psicológica y moral D4 Sentidos, imaginación y pensamientos (+/-) J10 Control sobre el entorno	A4P4 ¿Cuáles son tus principales problemas hoy en día? C3P11 ¿Cuáles son las dificultades a las que te enfrentas para poder cumplir tus sueños? D2P15 ¿Qué preocupaciones te genera el presente respecto a tu vida? D4P17 ¿Qué preocupaciones te genera el futuro respecto a tu vida? J3P38 ¿Qué posibilidades reales tienes de llevar a cabo tu proyecto de vida? J4P39 ¿Qué dificultades en tu entorno económico encuentras para poder desarrollar tu proyecto de vida?

Categoría	Dimensión	Pregunta
Joven rural	E5 Emociones	E1P21 ¿Qué representa tu familia en tu vida? E2P22 ¿Qué representa tu colegio en tu vida? E3P23 ¿Qué cosas te generan alegría? E4P24 ¿Qué cosas te generan tristeza? E5P25 ¿Qué cosas te generan frustración? E6P26 ¿Qué te genera rabia o dolor? E7P27 ¿Qué es lo que más amas en la vida?
Modos de vida y estilos de vida	B2 Salud C3 Integridad física, psicológica y moral D4 Sentidos, imaginación y pensamientos (+/-) I9 Jugar J10 Control sobre el entorno	B4P8 ¿Sientes que tienes condiciones óptimas que permitan tu bienestar? C1P9 ¿Sientes que has podido desarrollar tu vida de acuerdo con tus convicciones? C4P12 ¿Qué te gustaría ser en la vida? D3P16 ¿Qué aspiraciones tienes con respecto a tu futuro? I1P34 ¿Qué soluciones reales aportan los PPP a las necesidades de tu comunidad? J1P36 ¿Tienes facilidades en tu región para estudiar o trabajar? J2P37 ¿Cuál es tu proyecto de vida?

Nota. Para efectos de este artículo, deben considerarse únicamente algunas de las preguntas relacionadas con Proyectos Pedagógicos Productivos, debido a la relación que existe entre los PPP y la educación en contextos rurales en las instituciones educativas Carlos Giraldo (Anolaima) y General Santander (Arauca).
La aplicación del instrumento se hizo de forma grupal en los grados 11 y 10, en su orden. Para las instituciones educativas Pluriétnica Yaaliakeisy (Puerto López) y Gimnasio de los Andes (Ubaté), se hizo de forma individual con dos estudiantes, respectivamente, de grados décimo y once.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

En cuanto a los resultados o hallazgos de la investigación, se pudo determinar que, con respecto a la pregunta de la Dimensión 1A Vida A3P3: "¿Cómo los PPP han influenciado en tu decisión sobre lo que quieres hacer en tu vida?", entre las principales convergencias y divergencias encontradas se puede resaltar que la influencia del principio de universalidad es notable en P3G1 (estos son los códigos que indican la pregunta y el grupo, los cuales se encontrarán a lo largo del análisis; para cualquier duda, remitirse a la tabla 1) (Anolaima), donde se expresó un compromiso y responsabilidad general hacia los PPP. A su vez, P3G1 (Arauca) mencionó la influencia de los PPP en la toma de decisiones y en su vocación

profesional, lo que también refleja una perspectiva de universalidad en cuanto a esta propuesta educativa.

Por el contrario, el principio de individualidad se manifiesta en P3G2 (Anolaima), así como en P3G2 y P3G3 (Arauca), cuyos participantes indicaron una falta de influencia de los PPP en sus vidas o decisiones, lo que puede interpretarse como una perspectiva individual donde los PPP no se alinean con sus circunstancias o intereses personales. En cuanto a las convergencias identificadas, se mencionan las siguientes:

- La convergencia entre los principios de universalidad y realización se observa en P3G1 (Anolaima) y P3G1 (Arauca), donde se reconoce el valor de los PPP en el desarrollo personal y profesional de los(as) jóvenes rurales.
- La mención del liderazgo y la gestión de proyectos en P3G1 (Puerto López) puede interpretarse como una convergencia entre la individualidad (liderazgo personal) y la realización (gestión de proyectos para el cambio).

En cuanto a las divergencias entre el principio de universalidad (PU) y el principio de individualidad (PI), el conflicto se expresa así: algunos(as) jóvenes rurales sienten que los PPP tienen un impacto generalizado y beneficios universales en sus vidas (PU), mientras que otros perciben que los PPP no se ajustan a sus circunstancias personales o intereses individuales (PI). Los(as) jóvenes rurales que ven una influencia positiva de los PPP tienden a alinearse más con el principio de universalidad, mientras que aquellos que no lo sienten se inclinan hacia la individualidad. Teniendo en cuenta los resultados, se puede inferir, a través de lo expresado por Osorio (2005), que:

> Ser joven exige enfrentarse a la homogenización y funcionalidad de la categoría para buscar ser reconocido en su diversidad de experiencias, intereses, alcances, condicionamientos y prácticas. Factores de diferenciación como el género, los subgrupos de edad, las actividades laborales, su vinculación o no con el sector educativo, su situación familiar, las características y dinámicas del territorio rural que habita, así como la pertenencia étnica, entre otros, dan forma y color a ese caleidoscopio que es la juventud rural. (p. 130)

A partir de lo anterior, es importante señalar que en las narrativas de los (as) jóvenes rurales sobre los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) se refleja la diversidad de experiencias, intereses y circunstancias individuales de la juventud rural. Mientras algunos (as) jóvenes rurales se identifican con principios más universales, otros adoptan una perspectiva más individual, lo que resalta la importancia de reconocer y respetar la diversidad de la juventud rural en su contexto, género, edad y dinámicas territoriales, como un factor fundamental que caracteriza esta población.

En relación con la pregunta con código Dimensión C3: Integridad física, psicológica y moral, C2P10: "¿Cómo los PPP aportan a tu desarrollo como ser humano?", se pudo establecer que las convergencias identificadas son:

- En Anolaima, las respuestas P10G1 y P10G5 hacen énfasis en la responsabilidad y el compromiso como aspectos beneficiosos de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), lo que podría considerarse una convergencia en términos de principios éticos relacionados con la universalidad (PU) y el principio de realización (PR).

- En Ubaté, la respuesta P10G1 destaca el trabajo en equipo, el respeto, los conocimientos y las diferentes actitudes y aptitudes como aspectos que contribuyen al desarrollo. Estos elementos se consideran convergentes en términos de principios éticos relacionados con la conservación (PC) y universalidad (PU). Lo anterior, también se identifica en Anolaima, donde las respuestas P10G2 y P10G3 se centran en diferentes aspectos del conocimiento y la reflexión. Esto resulta relevante en las percepciones sobre cómo los PPP contribuyen al desarrollo de los(as) jóvenes rurales.

Sin embargo, en relación con las divergencias, emergen (PI vs. PU) individualidad vs. universalidad. En Anolaima, la respuesta P10G4 ("Actualmente de ninguna manera") refleja una perspectiva individualista que no reconoce un aporte de los PPP al desarrollo personal, mientras que la respuesta P10G3 ("Nos permite nuevos conocimientos y nos ayuda a reflexionar sobre hoy en día") destaca la adquisición de conocimientos y la reflexión como beneficios, en línea con el principio de la propuesta educativa globalizante.

A su vez, en Arauca se evidencia una divergencia entre los principios de conservación (PC) y universalidad (PU): mientras la respuesta P10G2 —"La verdad no aportan en nada"— indica que los PPP no aportan nada al desarrollo, la respuesta P10G1 —"Con iniciativa que fomenten la seguridad personal y la integridad del ser humano"— resalta la importancia de la seguridad personal y la integridad. Esto refleja un conflicto entre la percepción de conservación y la visión innovadora con respecto a la estrategia de los PPP, en términos de su impacto en la seguridad personal y la integridad. Lo que menciona Boisier (1999) ilustra la necesidad de vincular a los jóvenes con su medio para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible, porque el entorno territorial es un factor clave en el desarrollo.

En este sentido, Amartya Sen –citado en Urquijo (2014)– reconoce el concepto de capacidades para evaluar la desigualdad dentro de una sociedad, y considera posible desarrollar demandas sociales, económicas y políticas orientadas a una sociedad que asuma la libertad y la igualdad como ideales para sus miembros. Sen no se pregunta por el grado de satisfacción de las personas o por la cantidad de recursos con que cuentan

para llevar un tipo de vida u otra, sino por lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente.

El enfoque de capacidades de Martha Nussbaum converge con las ideas de Boisier y de Sen (citado en Urquijo, 2014). Por un lado, Boisier (1999) destaca la importancia de vincular a los jóvenes con su entorno para lograr un desarrollo sustentable, principio que resuena con la apuesta de Nussbaum por permitir a las personas desarrollar plenamente sus capacidades. Por otro lado, Sen enfatiza la evaluación de la desigualdad a través de las capacidades de las personas –es decir, lo que estas son capaces de hacer y ser, en lugar de medir solamente recursos o satisfacción–, una idea igualmente afín al planteamiento de Nussbaum. En conjunto, estos enfoques convergen en la importancia de empoderar a las personas para que puedan llevar una vida libre e igualitaria.

Es importante resaltar dos aspectos. El primero, relacionado con el conflicto que se puede identificar en este contexto, es la falta de conexión percibida por parte de los(as) jóvenes rurales entre los PPP que se les enseñan en las instituciones educativas y su propio desarrollo humano. Esto puede relacionarse con la falta de relevancia o aplicabilidad de lo que aprenden en la escuela para sus vidas y entornos locales. Aquí se encuentra un desafío importante en la educación rural, ya que, si los(as) jóvenes rurales no ven cómo lo que aprenden contribuye a su desarrollo personal y al desarrollo de sus comunidades, es probable que carezcan de motivación y compromiso con la educación. Por otra parte, entra en discusión la educación orientada al desarrollo económico: las propuestas de los PPP muestran cómo este factor se vuelve central en el ámbito educativo, desplazando las aspiraciones relacionadas con la autonomía de los jóvenes rurales y reduciéndolos a lo que puedan aportar a la productividad.

Ahora bien, en relación con la pregunta relacionada con la Dimensión D4 Sentidos: Imaginación y pensamientos (positivos y negativos), D5P18: “¿Los PPP pueden ser una manera de cumplir tus sueños de vida? ¿Por qué?”, en las respuestas de los(as) jóvenes rurales de Anolaima y Arauca sobre los Programas Pedagógicos Productivos (PPP), se encuentran convergencias y divergencias en relación con el principio de realización y la individualización. Por un lado, algunos(as) jóvenes rurales reconocen que los PPP pueden ayudar a crear un modo de vida diferente y a tomar decisiones informadas, lo que converge con el principio de realización. Además, la idea de que los PPP puedan contribuir a la toma de decisiones informadas también podría relacionarse con el principio de universalización, considerando que tomar buenas decisiones es un objetivo deseable para todos y todas.

Sin embargo, tanto en Anolaima como en Arauca hay divergencias notables, ya que algunos(as) jóvenes rurales no perciben una relación directa entre los PPP y la realización de sus sueños de vida o aspiraciones personales. Esta falta de conexión se considera

una divergencia entre el principio de realización y la individualización, ya que algunos(as) jóvenes rurales pueden sentir que los PPP no aportan, contribuyen o influencian sus expectativas frente a la construcción de sus proyectos de vida.

Desde una perspectiva de justicia social, es esencial abordar estas divergencias y tensiones para garantizar oportunidades equitativas y una educación rural que tenga en cuenta las realidades y valores de las comunidades rurales.

En la pregunta Dimensión I9 Jugar, I1P34 "¿Qué soluciones reales aportan los PPP a las necesidades de tu comunidad?", existe una convergencia entre el principio de universalización (PU) y el principio de conservación (PC): En Anolaima y Puerto López, los(as) jóvenes rurales destacan la importancia de los productos orgánicos y la preocupación por el medio ambiente en relación con los PPP. Esto sugiere una convergencia entre la promoción de prácticas que garantizan el bienestar común (PU) y la conservación de los recursos naturales (PC).

Otra convergencia se presenta entre el principio de realización (PR) y el principio de conservación (PC). En Anolaima, se menciona la promoción de productos nuevos, innovadores y saludables a través de los PPP. Esto resalta cómo los PPP pueden contribuir a la realización personal (PR), al fomentar productos beneficiosos para la comunidad y, al mismo tiempo, conservar recursos naturales (PC).

En contraposición, se identifican divergencias entre el principio de realización (PR) y el principio de universalización (PU). En Puerto López, algunos(as) jóvenes rurales perciben que los PPP los preparan para servir al sistema económico y enfocarse en el trabajo, el consumo y el salario. Esta percepción entra en conflicto con el enfoque más capitalista de desarrollo (PU) y, en cierta medida, con la conservación de recursos naturales (PC).

Además, puede generar una tensión con la realización personal, pues los(as) jóvenes rurales valoran más el desarrollo humano que el desarrollo económico, sin que este último deje de tener importancia. Sin embargo, en la mayoría de estos contextos hay dificultades económicas y ellos(as) atribuyen estas problemáticas más a la desigualdad, la escasez y la falta de oportunidades que al mismo potencial económico que su región pueda tener. Al respecto, Jiménez (2018) señala que:

> El discurso de desarrollo desde la parte educativa, se refleja en la necesidad de impartir conocimientos especializados en la zona rural, enfatizando en labores y oficios que aporten al desarrollo económico de la región, vinculando de forma sistemática conocimientos y prácticas (formas de conocer y de poder) por medio de proyectos, intervenciones particulares y programas educativos informales, a fin de insertar al joven campesino en las lógicas del mercado global y en correspondencia con los modelos económicos, culturales y políticos de las potencias mundiales. (p. 68)

Este enfoque puede plantear desafíos en términos de identidad y pertenencia para los(as) jóvenes rurales, ya que pueden sentir una desconexión entre sus raíces culturales y las demandas de un mundo globalizado.

El enfoque en la formación de habilidades especializadas en zonas rurales puede tener ventajas en términos de empleabilidad y contribución al desarrollo económico, pero también plantea desafíos relacionados con la identidad cultural y la dependencia económica. Es importante equilibrar estos objetivos y armonizar los conflictos, teniendo en cuenta el respeto por las tradiciones locales y el bienestar general de los(as) jóvenes rurales.

Por último, en consideración a la pregunta Dimensión F6 Razón práctica, F3P30: "¿Cómo le aportan los PPP a la región?", en las narrativas de los(as) jóvenes rurales se observa la convergencia entre PU y PR (universalización y realización), pues los(as) jóvenes rurales mencionan la innovación, el aprendizaje y la contribución al cambio y al desarrollo personal como resultado de los PPP. Esto puede deberse a que los PPP brindan oportunidades para la participación y el aprendizaje, lo que puede llevar a la realización personal al adquirir nuevas habilidades y experiencias.

Las divergencias que se identifican entre PU y PC (universalización y conservación) se presentan entre el mercado y la economía local, lo que puede reflejar diferentes enfoques éticos. Algunos(as) jóvenes rurales se enfocan en la aplicación de normas generales establecidas para impulsar el mercado, mientras que otros priorizan la conservación de la economía local, la seguridad y/o soberanía alimentaria; esto depende del contexto rural. Lo anterior puede estar relacionado con la importancia que le atribuyen a la comunidad local frente a las influencias externas y la globalización.

La segunda divergencia identificada está entre PU y PR (universalización y realización). En esta, algunos(as) jóvenes rurales resaltan el desarrollo económico y el aprendizaje, mientras que otros(as) mencionan la búsqueda de realización personal y oportunidades de aprendizaje individual. Esta divergencia se relaciona con las diferentes metas y motivaciones personales de los(as) jóvenes rurales. Algunos(as) pueden enfocarse en contribuir al bienestar común, mientras que otros buscan su desarrollo y autorrealización personal.

Estas convergencias y divergencias muestran las diferentes necesidades, expectativas y perspectivas de los(as) jóvenes rurales, por lo que resulta primordial involucrarlos en el diseño de políticas públicas en educación rural, para que sean agentes activos y puedan contribuir al desarrollo local y a la conservación cultural identitaria, teniendo en cuenta sus necesidades y aspiraciones individuales y colectivas. De este modo, este

tipo de educación podrá permitirles la construcción de sus proyectos de vida y no servir únicamente al discurso del crecimiento económico.

Fonseca (2018) considera que:

> [...] los propósitos pedagógicos de la escuela rural con modalidad agropecuaria suelen ser limitados, lo cual implica que tanto estudiantes, egresados, padres de familia y docentes concuerden a través de sus opiniones, en que existen oposición es entre las aspiraciones o metas pedagógicas y productivas que lidera la escuela y las oportunidades que en realidad ofrece el entorno local, lo cual lleva a la frustración y el desánimo de los jóvenes que en algún momento han podido pensar en ejecutar sus propuestas productivas iniciadas en el colegio. (p. 76)

Por tanto, el territorio, a través del Estado, debe fortalecer factores sociales, económicos, políticos, ambientales y demás aspectos que contribuyan a esa construcción de proyectos de vida. Los PPP aportan en gran medida al desarrollo de habilidades y valores, pero si no se apoyan a través del desarrollo territorial, no se podrá demostrar la aplicabilidad del conocimiento y este perderá validez para los(as) jóvenes rurales.

Finalmente, es crucial reconocer que la Colombia rural es diversa y compleja; por lo tanto, no se puede abordar la educación rural de manera unidimensional. Cada contexto rural presenta sus propios desafíos, necesidades y oportunidades de desarrollo humano. En particular, las voces de los(as) jóvenes rurales deben ser fundamentales en los proyectos pedagógicos y productivos que los involucren. No resulta adecuado pensar que deben prepararse para un futuro que no refleja sus expectativas y realidades.

En la mirada de cada joven rural reside la esperanza del mañana. Para que esta esperanza se traduzca en acción, la bioética debe servir como base de su empoderamiento y autonomía, ofreciéndoles no solo la oportunidad de expresarse, sino también recursos tangibles que les permitan construir su propio camino de vida en su territorio. De este modo, se fomentará un estilo de vida que enriquezca no solo a ellos mismos, sino también a sus familias y comunidades, fortaleciendo así su ruralidad.

En este sentido, la educación rural no debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos: también debe valorar las culturas locales y la sabiduría ancestral, creando un espacio donde los(as) jóvenes rurales reconozcan y fortalezcan su identidad y se asuman como agentes activos de cambio en sus comunidades. Invertir en su educación es invertir en el futuro de la ruralidad misma, a través de un enfoque holístico y participativo que los conecte con un legado que trasciende generaciones, al tiempo que desarrolla las

habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del futuro y los inspira a convertirse en defensores de su entorno.

La bioética, en este contexto, se convierte en guía esencial, asegurando que cada decisión y acción se fundamenten en principios de justicia social y desarrollo humano, más allá de la sola perspectiva económica. Fomentar el diálogo y la colaboración intergeneracional permite unir el conocimiento ancestral con nuevas perspectivas, de modo que los(as) jóvenes rurales se conviertan en actores clave de la transformación de sus realidades, trabajando por un mañana donde cada voz sea escuchada y cada historia contribuya a la riqueza de su comunidad.

Referencias

Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial*. CEPAL.

Cano, J., Rodríguez, R., & Arcila, M. (2003). *Lineamientos conceptuales y metodológicos sobre Proyectos Pedagógicos Productivos*. IICA.

Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: The triple bottom line of 21st century business*. Capstone.

Fonseca, A. (2018). Proyectos pedagógicos productivos como proyecto de vida de los egresados del IETAD. *Vínculos, 51*(1), 70-79. https://doi.org/10.14483/2322939X.13137

Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida. Sobre la paradoja moral de nuestro tiempo*. (F. González, Trad.) Cátedra.

Jiménez, K. (2018). Juventud rural e identidad: entre desarraigos y resistencias. *Rollos Nacionales*, 6(45), 66-73. https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8321

Mahecha, A., Mahecha, M., & Rivera, M. (mayo de 2017). *Educación superior: una oportunidad, una expectativa, un reto... para los jóvenes rurales colombianos.* VI Jornadas de Investigación y IV de Semilleros de Investigación Corporación Universitaria Minuto de Dios, Girardot - Colombia: https://repository.uniminuto.edu/items/540783da-c573-471c-8f48-00e32f9b14da

Maliandi, R., & Thüer, O. (2008). *Teoría y Praxis de los principios bioéticos*. Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Grupo Planeta.

Osorio, F. (2005). Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia. *Nómadas, 1*(23), 122-131. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3995859.pdf

QuestionPro. (2018). *¿Qué es el muestreo por conveniencia?* Investigación de mercado: https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-por-conveniencia/

Romero, Y. (2012). La hermenéutica como paradigma cualitativo emergente en el abordaje de la salud bucal. *Odus Cientifica, 13*(2), 61-75. http://servicio.bc.uc.edu.ve/odontologia/revista/vol13-n2/art07.pdf

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus.

Urquijo, M. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania, 46*, 63-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010857

rusticus
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

El bilingüismo en la educación rural: entre la identidad cultural y la imposición lingüística. Un estudio etnográfico en el occidente de Boyacá, Colombia

Bilingualism in rural education: Between cultural identity and linguistic imposition. An ethnographic study in western Boyacá, Colombia

Deivys Brian Burgos Calderón

▪ Posdoctor en didáctica de la investigación científica del Instituto Nacional de Investigación Continúa INICC, Doctor en Edu-cación y Sociedad de la Universidad de la Salle

briburguettis@gmail.com.

Cómo citar: Burgos, D. (2026). El bilingüismo en la educación rural: Entre la identidad cultural y la imposición lingüística. Un estudio etnográfico en el occidente de Boyacá, Colombia. *RUSTICUS: Educación, Ciencia, Tecnología y Ruralidadess, 1*(1), 30–49.

Resumen

Este estudio analiza los retos y desafíos de la educación bilingüe en zonas rurales, destacando su impacto en la identidad cultural y la necesidad de enfoques más inclusivos. La metodología adoptada fue un estudio de caso etnográfico, que implicó un trabajo de campo caracterizado por la observación y la participación continua

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fecha de recepción:
1 de julio del 2025

Fecha de aceptación:
1 de diciembre del 2025

CC BY NC SA

en la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el municipio de San Pablo de Borbur, Boyacá, Colombia. Las categorías de análisis comprenden los conceptos de ruralidad, bilingüismo y dominación cultural. El análisis de datos se realizó de manera descriptiva, con el objetivo de proporcionar una visión amplia sobre la educación rural en lenguas extranjeras y el problema de la dominación cultural desde la perspectiva de los participantes. Además, se buscó resignificar el concepto de ruralidad en la educación, centrándose en una dimensión antropológica inclusiva y diversa. Esto no solo pretende comprender la complejidad de la educación en contextos rurales, sino también trascender los límites epistemológicos y evitar un reconocimiento superficial del espacio demográfico, considerado como un entramado geográfico y regional donde convergen diversas cosmovisiones y saberes. Se concluye que el modelo actual de enseñanza del inglés refuerza las desigualdades y se sugiere un enfoque que valore la diversidad cultural local.

Palabras clave: cultura, bilingüismo, educación rural, enseñanza del inglés.

Abstract

This study analyzes the challenges and difficulties of bilingual education in rural areas, highlighting its impact on cultural identity and the need for more inclusive approaches. The adopted methodology was an ethnographic case study that involved fieldwork characterized by continuous observation and participation at the Santa Bárbara Educational Institution, located in the municipality of San Pablo de Borbur, Boyacá, Colombia. The categories of analysis include the concepts of rurality, bilingualism, and cultural domination. Data analysis was conducted descriptively, aiming to provide an expanded view of rural education in foreign languages and the issue of cultural domination from the participants' perspectives. Furthermore, the study sought to re-signify the concept of rurality in education, focusing on an inclusive and diverse anthropological dimension. This approach not only aims to understand the complexity of education in rural contexts but also to transcend epistemological boundaries and avoid a superficial understanding of the demographic space, which is considered a geographic and regional network where diverse worldviews and forms of knowledge converge. The study concludes that the current model of English language teaching reinforces inequalities and suggests an approach that values local cultural diversity.

Keywords: Culture, bilingualism, rural education, English language teaching.

Introducción

El bilingüismo ha acaparado la atención de los principales medios de comunicación en Colombia, siendo utilizado como símbolo de cosmopolitismo, modernidad y prestigio tanto para entidades públicas como privadas, en consonancia con las políticas de bilingüismo que han generado tensiones entre la homogeneización y la diversidad en el ámbito educativo (Gómez Sará, 2017).

Este fenómeno no solo empodera a las culturas extranjeras sobre las nacionales, sino que también homogeneiza a las poblaciones y establece modelos etnocentristas, resultado de confrontaciones culturales y étnicas a lo largo de la historia. Además, el bilingüismo funciona como un elemento de clasificación y estatus en los ámbitos social, educativo y laboral, evidenciando las claras asimetrías entre los sistemas educativos y el capital simbólico del conocimiento.

De acuerdo con Pierre Bourdieu (1986), el lenguaje opera como una forma de capital simbólico que otorga ventajas a quienes lo poseen, reforzando así la estratificación social. En este orden de ideas, el dominio de una segunda lengua, especialmente el inglés, no solo representa una competencia lingüística, sino también un recurso que facilita la movilidad social y el acceso a posiciones de prestigio en el mercado laboral y en la educación superior, profundizando las desigualdades existentes.

El dominio de una segunda lengua, especialmente el inglés, se ha convertido en un criterio de clasificación social, donde quienes no lo poseen son frecuentemente considerados en desventaja, e incluso percibidos como analfabetas funcionales en el contexto global. En Colombia, la tasa de analfabetismo sigue siendo una preocupación persistente, especialmente en zonas rurales. Según datos de la UNESCO, el país presenta una tasa de alfabetización del 95,64 %, lo que implica que aproximadamente el 4,36 % de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir. Respecto al dominio del inglés, el Índice de Dominio del Inglés de EF (EF EPI) de 2024 posiciona a Colombia en el puesto 74 de 116 países evaluados, indicando un nivel de aptitud bajo.

Estos datos ilustran una doble brecha educativa: un significativo segmento de la población continúa siendo analfabeta, y una proporción aún mayor carece de habilidades en una segunda lengua, cada vez más consideradas esenciales en el contexto globalizado. Esta situación refleja los desafíos que enfrenta Colombia y subraya la necesidad de políticas inclusivas y efectivas para mejorar tanto la alfabetización como la competencia en idiomas extranjeros, especialmente en entornos rurales.

En consecuencia, el bilingüismo se ha insertado como un eje central del discurso educativo en América Latina, generando una preocupación creciente por la enseñanza del inglés como lengua "universal". Según Phillipson (1992), esta hegemonía del inglés responde a intereses económicos y políticos que perpetúan la dominación cultural y lingüística.

Debido a estas tendencias neoliberales, hablar una segunda lengua se ha vuelto indispensable para la cualificación laboral y social. Ser bilingüe se ha convertido en un sofisma de distracción promovido por las políticas lingüísticas nacionales. No obstante, surgen interrogantes fundamentales: ¿cuál es el verdadero papel de los idiomas en la escuela y en la sociedad? ¿Cómo afectan las propuestas de bilingüismo basadas en intereses externos a la identidad cultural de los estudiantes? ¿Qué implicaciones tiene concebir el inglés como lengua "universal"? ¿Por qué no se consideran otras lenguas vernáculas en los procesos de bilingüismo?

Este artículo reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las escuelas rurales en la implementación de programas bilingües y su impacto en la identidad cultural de los estudiantes. Asimismo, busca ofrecer herramientas, actitudes y conocimientos a los educadores para promover una educación equitativa y respetuosa de la diversidad lingüística y cultural.

Metodología

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso etnográfico debido a la complejidad de la ruralidad, lo cual permitió una comprensión situada del contexto y el rescate de las voces de los participantes, quienes construyen saberes y prácticas educativas a partir de sus experiencias cotidianas, su cultura y su relación con el territorio. El estudio se realizó en la Institución Educativa Santa Bárbara, ubicada en el municipio de San Pablo de Borbur, Boyacá. Esta institución cuenta con 525 estudiantes —250 en la sede principal y el resto distribuidos en 10 sedes rurales— y con 21 docentes en la sede principal y 7 en las sedes rurales. Su modalidad es bachillerato académico, con convenios con el SENA y modelos educativos como Cedeboy, telesecundaria y Escuela Nueva.

Los participantes fueron 15 estudiantes de grado 11, quienes cursaron gran parte de su formación en sedes rurales, y 6 docentes rurales, responsables de diversas sedes. Esta selección permitió contrastar perspectivas sobre prácticas pedagógicas, recursos disponibles y sentidos atribuidos a la enseñanza del inglés en contextos rurales. El objetivo principal fue conocer sus experiencias y creencias respecto a la formación en lenguas extranjeras, reconociéndolos como sujetos activos en la sociedad.

El trabajo de campo se centró exclusivamente en estudiantes de educación media procedentes de las diferentes veredas, con el fin de analizar cómo se lleva a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras en entornos rurales. Se promovió la participación activa de los jóvenes en las diversas etapas de la investigación etnográfica, permitiendo que, como señalan Hoyos y Dairetzis (2015), "los estudiantes y docentes se conviertan en actores activos en sus contextos específicos, gestionando oportunidades, negociando categorías sociales impuestas y transformando sus realidades" (p. 123).

La institución fue seleccionada por ofrecer condiciones favorables de acceso y participación para los actores involucrados, y por albergar diversos modelos de escuela rural, lo cual permitió observar y comprender la coexistencia de diferentes enfoques pedagógicos adaptados a las realidades del territorio. Asimismo, ofreció un marco adecuado para analizar las prácticas educativas, las relaciones entre docentes y estudiantes y las formas de construcción del conocimiento, particularmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El carácter rural y disperso del municipio permitió enriquecer la interpretación de los hallazgos desde una perspectiva situada, crítica y profundamente contextualizada.

La intervención se situó en una perspectiva pragmática y empírica, que implicó una gran heterogeneidad de situaciones educativas. Así, el diseño de la investigación se centró en dos aspectos clave:

- Analizar cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos rurales, considerando las condiciones reales, el modelo educativo implementado y la formación docente.
- Explorar las visiones de maestros y estudiantes respecto al conocimiento cultural que poseen y encarnan, analizando su manifestación en la interacción social y su impacto en los procesos educativos.

El trabajo de campo se extendió por 14 meses, empleando tres técnicas principales de recolección de datos: análisis documental, entrevistas y grupos de discusión. Para ilustrar las técnicas e instrumentos utilizados, se presenta la tabla 1.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación

Técnicas	Objetivos	Instrumentos	Participantes
Análisis documental	Examinar brechas y desafíos entre la normatividad y la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en zonas rurales.	Ficha de análisis. Ficha de consolidado.	Ley General de Educación (115) de 1994. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006) y actualizaciones. Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2004) y actualizaciones Política de Educación Rural en Colombia (MEN, 2017). Proyecto Educativo Institucional. Currículo para lengua extranjera.
Entrevistas	Indagar acerca de las experiencias, conocimientos y percepciones de los	Protocolo entrevistas docentes.	Profesor 1. Escuela Rural Coscuez. Profesor 2. Escuela Rural San Martín. Profesor 3. Escuela Rural Calcetero. Profesor 4. Escuela Rural
Entrevistas	participantes en torno a la educación rural bilingüe.	Protocolo entrevistas estudiantes.	Florián. Profesor 5. Escuela Rural La Peña. Profesor 6. I.E Santa Barbara. Estudiantes grado 11.
Grupo de discusión	Captar experiencias y problemas con la educación en lenguas extranjeras en los grupos, con la intención de generar una reflexión acerca de la educación rural bilingüe.	Diseño de taller docentes. Diseño de taller estudiantes.	Colectivo docente de la institución (15 docentes y el rector). Grupo grado once (21 estudiantes).

Fuente: elaboración propia.



El análisis de los datos se enmarcó en el enfoque cualitativo, cuyo propósito es descubrir, más allá de la conducta observable, el significado de los hechos para quienes los experimentan. Como señalan Hernández de la Torre y González-Miguel (2020), este enfoque busca "identificar, conocer y describir los componentes de una determinada unidad de información, la cual es ordenada y sintetizada para la comprensión de su significado" (p. 5).

El análisis siguió una tendencia descriptiva orientada a proporcionar una visión panorámica sobre la educación de lenguas extranjeras en entornos rurales y sobre la problemática de la dominación cultural desde la perspectiva de los participantes. El proceso se estructuró en fases encadenadas: lectura comprensiva de los datos, codificación temática, interpretación teórica y síntesis reflexiva, tal como se resume en la tabla 2.

Tabla 2. Etapas del análisis de datos en la investigación etnográfica

Etapas	Codificación	Este proceso consiste en segmentar y clasificar la información recopilada, asignando un nombre a cada categoría, conocido como código descriptivo o código abierto. Para llevar a cabo esta tarea, se utilizó el programa NVivo, a través del cual se generaron informes en los que cada código se asocia con una serie de segmentos o fragmentos discursivos de los participantes.
	Interpretación	El proceso implica varias etapas de reorganización y reducción de datos hasta la generación de categorías relacionales, las cuales tienen un carácter más teórico y establecen vínculos entre dos o más categorías descriptivas o teóricas de nivel inferior (Sandoval, 2002, p. 159). Para representar estas relaciones, se elaboraron matrices que permiten estructurar y visualizar dichas conexiones.
	Descripción	Esta etapa del análisis parte de la identificación de patrones, temas y contradicciones. A partir de ello, se realizaron generalizaciones que, respaldadas por los fragmentos discursivos de los participantes, dieron lugar a un informe descriptivo.
Etapas	Triangulación	En esta etapa, se establece un diálogo entre los datos emic—la perspectiva de la realidad que tiene el informante—y los datos etic—las abstracciones del investigador—, junto con los marcos de referencia que sustentan esta investigación. De este proceso surge un informe etnográfico sobre la cultura escolar rural, centrado en la enseñanza de lenguas extranjeras, como resultado del ejercicio reflexivo del investigador.

Fuente: elaboración propia con base en los procedimientos de análisis cualitativo empleados durante el estudio etnográfico.

Resultados

Lengua extranjera y ruralidad: voces desde el occidente de Boyacá

Este apartado presenta los resultados del análisis de entrevistas y grupos de discusión llevados a cabo con estudiantes y docentes de las instituciones. La aplicación de estos instrumentos se concibe como un ejercicio reflexivo destinado a visibilizar las distintas perspectivas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales, las cuales influyen en los enfoques pedagógicos y en las prácticas educativas adoptadas.

Bilingüismo en Colombia

En Colombia no existe un consenso sobre lo que significa ser bilingüe para los diferentes actores educativos. Según De Mejía (2006)

> Se han visto dos tipos de bilingüismo, uno que se refiere a lenguas de prestigio como: el inglés, francés, alemán, etc. Asociadas generalmente a las élites; y otro, relacionado con las lenguas locales asociadas generalmente a pobreza, violencia y desplazamiento como las lenguas indígenas y criollas habladas en el territorio nacional. (p. 120)

Lo anterior nos lleva a pensar que, para hablar de bilingüismo en Colombia y para promover una política bilingüe, no necesariamente tendríamos que partir de o relacionar este concepto únicamente con el inglés, que actualmente representa una de las lenguas que otorga mayor prestigio social. Al respecto, el docente 3 opina que:

> El énfasis en la enseñanza del inglés en la educación colombiana no es inocente. Responde a políticas del gobierno donde se impone este idioma como un instrumento de poder y dominación cultural. Nos han hecho creer que hablar inglés es sinónimo de progreso, pero a costa de invisibilizar nuestra cultura.

Esto nos lleva a pensar que una política nacional de bilingüismo también podría abrirse al reconocimiento y la valoración de las lenguas vernáculas, las cuales representan un patrimonio cultural y ancestral. Esto constituiría un movimiento de resistencia frente a los procesos de colonización y globalización que, históricamente, han marginado las lenguas locales.

Al respecto, De Mejía (2006) sostiene que:

> Una nación multicultural y plurilingüe como Colombia necesita una política que favorezca no solamente intereses exolingües, sino que también incluye lo endolingüe, en donde se proyecte hacia la globalización, pero donde también se considere lo local como una forma de resistencia frente a modelos homogenizantes. (p.121)

En este orden de ideas, el docente 2 afirma:

> El problema es que, al enseñar inglés, todos los años de vida escolar se transmiten valores y costumbres ajenos a nuestra realidad. No basta con enseñar el idioma; debemos conectar la enseñanza con nuestra cultura, para que los estudiantes no vean el inglés como una imposición, sino como una herramienta útil para la vida.

Es importante distinguir entre la enseñanza de una lengua extranjera y el verdadero concepto de educación bilingüe. De Mejía (2006) señala que el bilingüismo no se limita a la adquisición de códigos lingüísticos, sino que implica una alfabetización cultural que favorezca la equidad y el respeto hacia otros grupos lingüísticos y culturales. Solo así se evitará que el aprendizaje de una segunda lengua se convierta en un proceso de desplazamiento identitario.

Actualmente, en Colombia, la política pública favorece un bilingüismo aditivo centrado en la lengua inglesa, en lugar de un bilingüismo socialmente inclusivo. Este enfoque no solo legitima culturas etnocentristas, sino que restringe el acceso de los estudiantes al aprendizaje de las lenguas locales, debilitando su vínculo con la identidad cultural propia.

Aunque la Ley 1381 de 2010 busca fortalecer las lenguas indígenas y criollas, su implementación ha sido limitada; sin embargo, el fortalecimiento del inglés continúa predominando.

Políticas públicas de bilingüismo en Colombia

A lo largo de las últimas décadas, Colombia ha mostrado un creciente interés por el bilingüismo y la educación bilingüe, impulsado por dos hechos fundamentales. En primer lugar, la apertura económica de los años noventa fortaleció las relaciones del país con el mundo globalizado, incrementando la valoración de las lenguas dominantes, especialmente del inglés, como símbolo de capital, movilidad e inserción internacional. En segundo lugar, la Constitución de 1991 reconoció a Colombia como una nación multicultural y plurilingüe en sus artículos 7 y 10, sentando las bases legales para el desarrollo de políticas lingüísticas más inclusivas.

Estos procesos se reflejaron en la Ley General de Educación de 1994, que estableció la «adquisición de elementos de conversación y lectura al menos en una lengua extranjera» (Congreso de Colombia, 1994, art. 21) como uno de los propósitos de la educación básica primaria. Posteriormente, el Plan Decenal de Educación (1996–2005) promovió la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo oficial.

En 1997, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) anunció la creación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), destinado a expandir la enseñanza del inglés en todo el territorio nacional. Esta política fue relanzada en 2004, reforzando su objetivo de «lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural» (MEN, 2006, p. 6).

En 2016, el MEN actualizó nuevamente el enfoque del PNB, promoviendo estrategias orientadas a fortalecer la formación docente, el diseño curricular y la calidad de la enseñanza del inglés, especialmente en zonas rurales. Esta renovación buscó responder a las críticas sobre la falta de pertinencia sociocultural del modelo original.

Posteriormente, entre 2020 y 2021, se implementaron nuevas iniciativas como Conectando Culturas, que, a través del programa “Talkativ-E”, promovió el intercambio cultural y el uso del inglés en contextos escolares, e “Inspiring Teachers”, que ofreció diplomados y cursos para fortalecer las competencias pedagógicas de más de 4,800 docentes. Además, se desarrollaron contenidos innovadores, como la aplicación “Be (The) 1 Challenge”, que benefició a más de 330 000 estudiantes (MEN, 2021).

Sin embargo, a pesar de estas actualizaciones, las políticas de bilingüismo en Colombia continúan siendo objeto de críticas. Diversos investigadores advierten que, al priorizar el inglés como lengua de prestigio, estas políticas siguen reproduciendo desigualdades estructurales, especialmente en contextos rurales e indígenas (Bermúdez & Fandiño, 2012; García León, 2014; Usma, 2009). Este enfoque, orientado fundamentalmente hacia la competitividad global, ha promovido una visión reduccionista del bilingüismo, entendida como la adquisición instrumental de una segunda lengua, sin integrar suficientemente las lenguas y culturas locales.

En consecuencia, aunque se han logrado avances en la formulación de programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, la preeminencia del inglés refuerza jerarquías simbólicas entre lenguas y culturas, profundizando las brechas entre lo rural y lo urbano, lo público y lo privado, y lo local y lo global.

Condiciones estructurales de la educación rural

A pesar de la riqueza minera del occidente de Boyacá, las poblaciones rurales de esta región enfrentan condiciones estructurales de pobreza que impactan significativamente el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Factores como el déficit de infraestructura escolar, la alta dependencia económica del sector minero, el desempleo, la informalidad laboral y los bajos ingresos familiares afectan las oportunidades educativas de los jóvenes campesinos.

El limitado ingreso de las familias rurales, sumado al bajo nivel de escolaridad de los padres, incide directamente en el acceso a la escuela. Ante las necesidades económicas inmediatas, muchos hogares priorizan el trabajo infantil en actividades mineras («guaquear») por encima de la continuidad educativa. Esta situación, señalada de manera recurrente por los docentes y estudiantes participantes, refleja una dinámica estructural en la que la subsistencia económica se antepone a la escolarización.

En cuanto a los recursos educativos, los docentes señalaron carencias críticas de infraestructura, materiales didácticos y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Un docente (maestro 4) describió que:

> La sede de Florián enfrenta serias limitaciones en materia de infraestructura y recursos, entre ellas la ausencia de computadores, la deficiente conectividad a internet, las condiciones inadecuadas de la planta física y un presupuesto insuficiente para garantizar una educación de calidad.

Esta precariedad obliga a los docentes a diseñar sus propios materiales y a aplicar estrategias pedagógicas adaptadas a condiciones multigrado, en línea con los postulados de la Escuela Nueva, que busca flexibilizar los procesos educativos en contextos rurales (Bustos, 2011). No obstante, las limitaciones materiales afectan negativamente la exposición constante de los estudiantes a la lengua extranjera, un elemento esencial para el aprendizaje significativo de otro idioma.

Por otra parte, el discurso de dominación que naturaliza la pobreza rural también permea el ámbito educativo. La idea del atraso del campo, la asociación de la educación superior con la movilidad social y la reproducción de modelos extractivistas configuran un imaginario colectivo que obstaculiza el acceso equitativo a la educación (Salgado, 2002).

Los estudiantes expresaron en entrevistas grupales su aspiración de migrar hacia zonas urbanas tras culminar la educación secundaria: “La mayoría de nosotros queremos viajar a Bogotá, Tunja o Chiquinquirá para seguir estudiando, ya que aquí no hay universidades

cercanas. Lo primero que uno hace al graduarse es buscar una oportunidad para alcanzar nuestras metas y sueños" (Grupo de discusión, estudiantes de grado 11).

Esta migración educativa, sin embargo, no siempre es posible. Muchos jóvenes desisten de continuar sus estudios debido a los altos costos de matrícula, transporte y manutención en las ciudades. En algunos casos, optan por insertarse en la minería artesanal como única opción de sustento económico inmediato.

Así, el acceso a la educación superior en contextos rurales continúa viéndose como un privilegio de las élites y no como un derecho fundamental garantizado por el Estado. Esta situación reproduce la exclusión educativa y limita las posibilidades de movilidad social de la juventud rural.

El maestro de inglés en lo rural

La enseñanza del inglés en contextos rurales representa un desafío sustancial para los docentes, quienes deben enfrentarse a una multiplicidad de factores que dificultan su labor. Como señaló uno de los profesores participantes (maestro 5): "Enseñar una lengua en el sector rural es todo un reto, porque muchos de los docentes no estamos capacitados para dictar esta materia, y tampoco contamos con los recursos físicos y humanos para poder impartir esta área".

Esta situación se agrava debido a que, en muchos casos, los maestros deben orientar múltiples asignaturas simultáneamente en aulas multigrado, diseñando materiales propios ante la ausencia de recursos didácticos adecuados. La falta de formación especializada en lengua extranjera repercute directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como sostiene Bonilla (2013), "los maestros de inglés en áreas rurales enfrentan situaciones socioculturales adversas que complejizan su quehacer pedagógico" (p. 28). En este sentido, los docentes rurales actúan más como facilitadores generales que como expertos en la lengua, y se ven limitados, además, por condiciones de infraestructura y acceso a tecnologías.

La organización escolar multigrado es una constante en las escuelas rurales, donde un solo maestro debe atender a estudiantes de diversos grados y niveles de aprendizaje. Ezpeleta (1992) describe este fenómeno al señalar que: «Este tipo de trabajo implica trabajar con dos o más grados, a veces todos, y sus correspondientes programas y niños al mismo tiempo en un mismo salón» (p. 34).

El contexto geográfico también impone retos adicionales. Las sedes escolares se ubican en zonas de difícil acceso, caracterizadas por terrenos inclinados y caminos no asfaltados, que en temporada de lluvias se tornan intransitables. Esta situación obliga

a muchos docentes a residir temporalmente en las instituciones durante la semana, enfrentando aislamiento y precariedad, como ya señalaba Ezpeleta (1992).

Las funciones del maestro rural van más allá de la enseñanza. Los docentes son responsables del transporte de los estudiantes, el cuidado básico de su salud, el apoyo alimentario y el mantenimiento de la escuela. Esta multiplicidad de roles afecta la posibilidad de planificar y desarrollar adecuadamente procesos de enseñanza de una lengua extranjera. El diario de campo evidencia claramente estas dificultades. En él se registra que la enseñanza del inglés en aulas multigrado implica una elevada carga pedagógica para el docente. La necesidad de atender simultáneamente estudiantes de diferentes grados, planificar actividades diferenciadas y suplir la falta de orientación y recursos obligó a recurrir a materiales disponibles, como videos educativos, mientras se enfrentaban dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Diario de campo, 20 de septiembre de 2024).

La falta de capacitación específica, la sobrecarga de funciones y la ausencia de recursos pedagógicos convierten la enseñanza del inglés en zonas rurales en un reto que va mucho más allá de las competencias lingüísticas. La enseñanza multigrado, la precariedad de las condiciones laborales y el aislamiento geográfico configuran un panorama adverso que impacta negativamente la calidad de la educación en lengua extranjera.

En consecuencia, se hace urgente repensar las políticas de formación docente y los modelos pedagógicos para contextos rurales, incorporando enfoques que contemplen metodologías flexibles, didácticas emergentes para aulas multigrado, el uso de tecnologías accesibles y la formación en competencias interculturales. De lo contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera continuará siendo una tarea desarticulada, desconectada de las necesidades reales de las comunidades rurales.

Por una educación alternativa que promueva la diversidad cultural

La educación alternativa debe configurarse a partir de las experiencias cotidianas, las relaciones significativas y los saberes de los jóvenes campesinos, reconociendo sus tradiciones, cosmovisiones e historicidades. Desde esta perspectiva, la enseñanza de una lengua extranjera no puede concebirse como un mecanismo de imposición cultural, sino como una herramienta para fortalecer la identidad local y fomentar el diálogo intercultural.

Una educación orientada hacia la cohesión social debe permear la subjetividad tanto de poblaciones históricamente excluidas como de aquellas que no han sufrido discriminación, promoviendo luchas emancipadoras, una educación crítica, la formación

de sujetos de derecho y la concientización sobre las desigualdades sociales. De este modo, una educación contextualizada y participativa podría generar transformaciones reales en la sociedad.

En este sentido, Torres (2012) sostiene de manera contundente que: «Toda práctica educativa es política: se reproducen valores o ideologías dominantes o se puede utilizar como herramienta de emancipación» (p. 123).

Así, la educación alternativa no debe verse como un simple complemento, sino como un componente dinamizador que transforma la educación escolarizada, desplazando el academicismo hacia una función social que permita problematizar, apropiarse críticamente de la realidad y transformarla.

La necesidad de un currículo contextualizado emerge como una prioridad. Según Núñez (2010), la pertinencia sociocultural implica partir de la cultura del estudiante como referente central del proceso educativo, buscando no solo la transmisión de contenidos, sino también un impacto real en la vida social. A su vez, Mejía (2011) resalta que: “No existe escuela sin contexto social y por ello la pregunta por la pertinencia se hace central en el proceso escolar, pertinencia entendida como una decisión colectiva” (p. 98).

En consecuencia, se requiere un cambio de paradigma: de una educación reproductora de estructuras sociales hacia una educación que promueva y pluralice la diversidad cultural, partiendo de las singularidades lingüísticas y socioculturales de cada comunidad.

Experiencias internacionales como el programa COMPAS (Tapia, 2008) demuestran que: «La forma en que se percibe el aprendizaje y cómo aprende la gente depende de las visiones del mundo y las creencias de los grupos o comunidades particulares, así como del contexto socioeconómico y ecológico de sus formas de vida» (p. 70). Diversos autores coinciden en la necesidad de integrar los saberes locales, ancestrales y tradicionales en diálogo con el conocimiento científico, promoviendo una verdadera interculturalidad crítica que fortalezca la diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, el docente rural debe ser un agente reflexivo que supere la enseñanza como acto mecánico, asumiendo la educación como una intervención social y un medio para la transformación de la realidad. Cifuentes (2013) afirma que la educación popular es, en sí misma, una decisión ética, política y pedagógica, cuyo objetivo es formar sujetos críticos, capaces de la autogestión, la autodeterminación y la acción colectiva.

La educación local bilingüe, vista a la luz de la educación desde la diferencia, implica reconocer las formas de dominación cultural históricamente ejercidas sobre las poblaciones rurales. La educación alternativa ofrece un marco epistemológico y metodológico que

permite trascender los estándares impuestos por modelos globalizados y responder auténticamente a las necesidades locales.

Este enfoque no solo busca mejorar los indicadores de aprendizaje de una lengua extranjera, sino también formar sujetos con sentido colectivo, críticos frente a las estructuras de poder y capaces de impulsar transformaciones sociales desde su propio contexto. Como señala Fraser (2008): “La injusticia está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (p. 211). Así, reconocer la diversidad cultural, revalorizar la identidad colectiva y resistir la jerarquización cultural son pasos fundamentales para empoderar a las comunidades rurales como sujetos políticos y de derecho.

En síntesis, una educación desde lo endógeno[1], que articule saberes locales y globales en un diálogo intercultural crítico (Walsh, 2007), es el camino para resignificar la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales y construir procesos educativos pertinentes, transformadores y emancipadores.

Santa Bárbara: un escenario para repensar la educación bilingüe rural

Una educación bilingüe, teniendo en cuenta los intereses endógenos, constituye una nueva apuesta educativa basada en un enfoque por competencias interculturales, utilizando el contexto local, en este caso el territorio, como un elemento que aterriza la educación en lenguas extranjeras y facilita una aproximación más adecuada a la comprensión de nuevos conceptos culturales. Se trata, en otras palabras, de una apuesta más amigable y congruente con la realidad local, en la medida en que, el aprendizaje parte de las realidades y experiencias de las poblaciones rurales. En este sentido, planteamos una propuesta de innovación didáctica para el abordaje de la enseñanza de lenguas extranjeras, representada en la figura 1.

[1] Se refiere a aquello que se origina o surge desde el interior de un sistema, comunidad o territorio. En educación, implica partir de los saberes, recursos y prácticas propias de una comunidad para orientar procesos formativos contextualizados y culturalmente pertinentes.

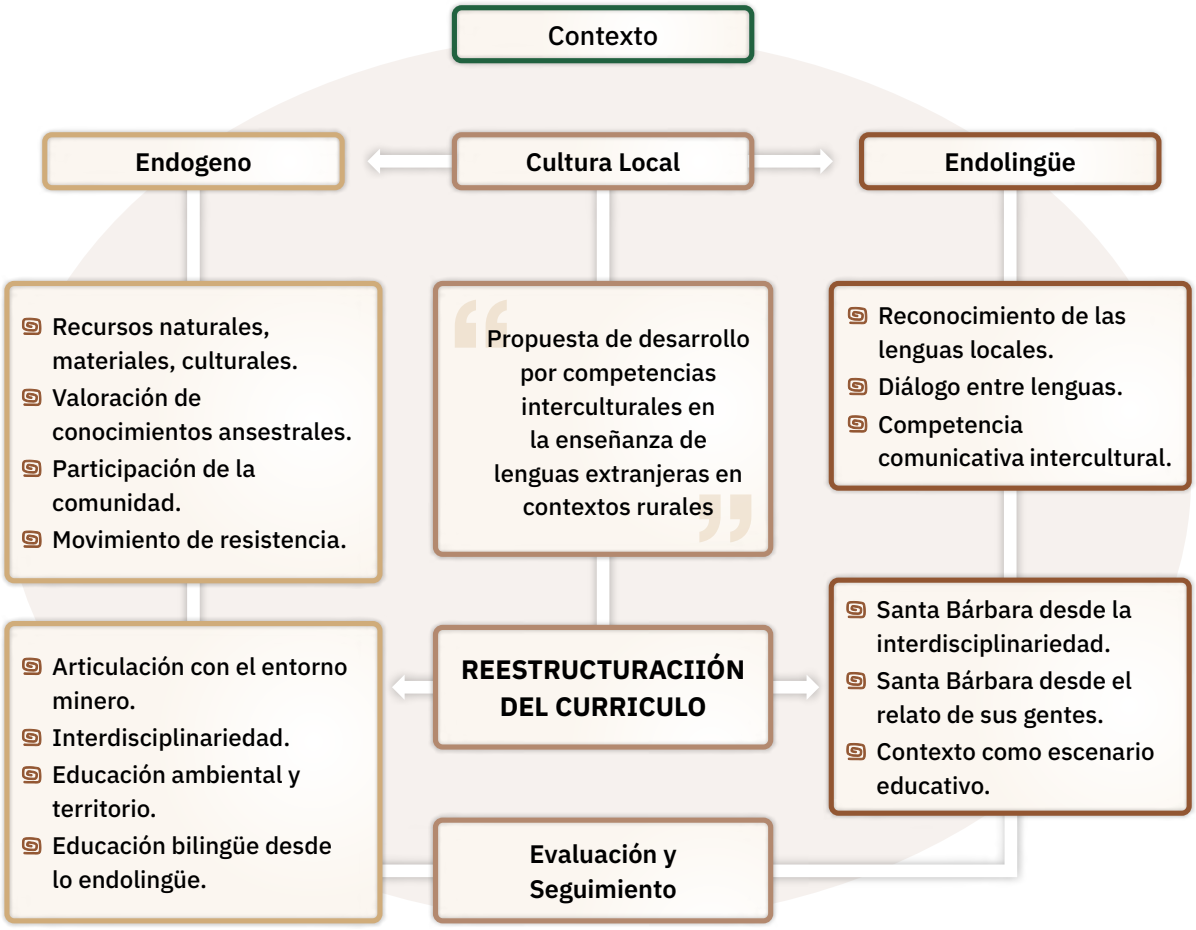


Figura 1. Propuesta de desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos rurales

Fuente: elaboración propia basada en el enfoque de desarrollo endógeno, competencias interculturales y educación contextualizada en la Institución Educativa Santa Bárbara.

La figura anterior presenta el modelo propuesto para una educación bilingüe en contextos rurales basada en competencias interculturales. Esta propuesta parte del reconocimiento de los saberes locales, la articulación del contexto territorial y la valoración de las lenguas ancestrales como pilares fundamentales para la enseñanza de una lengua extranjera.

En primer lugar, el enfoque endógeno reconoce que toda comunidad posee recursos económicos, culturales, naturales y sociales que pueden ser el punto de partida para los procesos educativos. Adoptar esta perspectiva implica revalorizar los conocimientos ancestrales, fortalecer la participación comunitaria y comprender la educación como un movimiento de resistencia frente a las lógicas homogeneizadoras globales (Tapia, 2008).

El segundo componente es el enfoque endolingüe[2], que privilegia el reconocimiento de las lenguas locales y el diálogo entre ellas. Esta dimensión busca desarrollar una competencia comunicativa intercultural, que no solo permita a los estudiantes aprender otra lengua, sino que también los forme como agentes de diálogo crítico entre culturas, evitando la subordinación lingüística (Mejía, 2011).

Por su parte, el contexto local constituye el escenario educativo fundamental. Santa Bárbara se concibe como un espacio interdisciplinar donde se integran relatos de la comunidad, prácticas socioculturales, actividades mineras artesanales y conocimientos ecológicos, resignificando el territorio como un aula viva de aprendizaje. En este sentido, se desarrolló la actividad denominada "Santa Bárbara as an educational setting", en la cual los estudiantes exploraron aspectos relevantes de su comunidad, como la minería artesanal, las tradiciones campesinas y la relación con el entorno natural, y los reinterpretaron en inglés mediante relatos cortos, presentaciones orales y producciones escritas. Esta experiencia fortaleció la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, permitiéndoles conectar su identidad local con la adquisición de una lengua extranjera, y resignificando el valor de sus memorias colectivas.

La reestructuración del currículo es otro elemento esencial. Implica abandonar la reproducción acrítica de contenidos homogéneos para diseñar procesos educativos que articulen el entorno minero, la educación ambiental, la educación intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva endolingüe.

Finalmente, el modelo incluye la dimensión de evaluación y seguimiento, entendida no solo como una medición de resultados, sino como un acompañamiento crítico, participativo y transformador de los procesos de aprendizaje, en coherencia con la realidad sociocultural del estudiantado. De esta forma, el enfoque por competencias interculturales propuesto busca construir una educación bilingüe pertinente, crítica y emancipadora, capaz de fortalecer las identidades locales y promover transformaciones sociales desde los territorios rurales.

Conclusiones

En primer lugar, es importante aclarar que, el docente de lengua extranjera en contextos rurales no necesita ser un experto en la lengua o la cultura de los idiomas coloniales. Exigirlo implicaría desconocer las realidades de la educación rural colombiana y, además,

[2] Hace referencia al uso y fortalecimiento de las lenguas propias o locales dentro de un mismo grupo lingüístico o comunidad.

reproducir un enfoque antirural, es decir, una perspectiva que devalúa los saberes y prácticas propias del campo, priorizando visiones urbanocéntricas y hegemónicas del conocimiento. Este enfoque niega la validez de las culturas rurales como fuentes legítimas de conocimiento y formación, y refuerza la estigmatización de lo rural como espacio de atraso o déficit, lo cual contradice los principios defendidos a lo largo de este artículo. En cambio, consideramos que el docente debe estar capacitado para guiar a sus estudiantes en el desarrollo de formas de percepción y valoración de su propia cultura, promoviendo así una interacción intercultural auténtica, es decir, el establecimiento de puentes culturales entre lo endógeno y lo exolingüe.

En segundo lugar, su labor no debe enfocarse en transformar o modificar los valores socioculturales de sus alumnos, sino en reconocerlos y visibilizarlos a través del contexto. Su rol fundamental es facilitar el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan la conciencia de los valores socioculturales, tanto propios como ajenos, permitiendo así un acercamiento significativo a nuevas culturas.

En tercer lugar, las políticas de bilingüismo en el contexto rural han resultado particularmente problemáticas, ya que desconocen las condiciones y necesidades específicas de las comunidades campesinas e indígenas, perpetuando desigualdades estructurales en el acceso a la educación. La implementación de modelos de enseñanza del inglés sin considerar las lenguas y culturas locales no solo limita la efectividad del aprendizaje, sino que también refuerza dinámicas de exclusión y homogeneización cultural.

En este sentido, el modelo actual de enseñanza del inglés tiende a perpetuar desigualdades, ya que impone un aprendizaje descontextualizado que no reconoce la diversidad cultural de los entornos rurales. Por ello, se hace necesario replantear su enfoque, adoptando una perspectiva que valore y respete las identidades locales, integrando el aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso de enriquecimiento mutuo, en lugar de una herramienta de homogeneización.

Referencias

Bermúdez Jiménez, J. R., & Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: Perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 231–250.

Bonilla, S. (2013). Sociocultural factor involved in the teaching of English as foreign language in rural areas of Colombia: An analysis of the impact on teacher's professional development. *Research in Teacher Education, 3*(2), 28–33.

Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Ediciones Mágina.

Cifuentes, R. (2013). Aportes a la sistematización desde la perspectiva crítica [Encuentro]. IV *Encuentro Internacional y VII Regional de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria, Universidad del Cauca, Cauca*, Colombia.

Congreso de Colombia. (25 de enero de 2010). Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. [Ley 1381 de 2010]. DO: 47.78.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO 41.214.

Ezpeleta, J. (1992). *Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo: Informe final*. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.

García León, D. L. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia: Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 163–182. https://doi.org/10.19053/0121053x.2765

Gómez Sará, M. (2017). Políticas de bilingüismo en Colombia: Tensiones entre la homogenización y la diversidad. *Educación y Educadores, 20*(1), 9–22. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.1

Hernández de la Torre, E., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 1–15. https://doi.org/10.6018/reifop.435021

Hoyos, A. I., & Dairetzis, E. C. (2015). *Sujetos y subjetividades: Una mirada a su configuración en contextos educativos*. Abya-Yala.

Mejía, A. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 152–168.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Ed. CEAAL (Concejo de educación para adultos de América Latina). Lima.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2021). Colombia Bilingüe Al Tablero, 37. http://www.mineducacion.gov.co/162/article-97495.htlm.

Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación, 52*(7), 1–14.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.

Salgado, C. (2002). Los campesinos imaginados. *Cuadernos Tierra y Justicia*, (6).

Sandoval, C.A (2002). *Investigación Cualitativa. Especialización Teoría de los métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Tapia, N. (2008). *Aprendiendo el desarrollo endógeno sostenible: Construyendo la diversidad biocultural*. AGRUCO y COMPAS.

Torres, A. (2012). *La educación popular, corriente pedagógica latinoamericana. En La educación popular: Trayectoria y actualidad.* Ediciones Búho.

Usma, J. (2009). Políticas educativas y lingüísticas en Colombia: Procesos de inclusión, exclusión y estratificación en tiempos de reforma educativa global. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 14*(22), 129–150. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v14n22a08

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(48), 25–36.

rustICUS
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

Democracia plebeya en el Catatumbo: la economía moral como motor de las protestas campesinas del 2013

Plebeian democracy in the Catatumbo: The moral economy as the driving force behind the 2013 peasant protests

Guillermo Andrés Pérez Pardo

- Máster en Antropología de Orientación Pública de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Doctorando en ciencias políticas, de la administración y las relaciones internacionales de la Universidad Complutense de Madrid

perezguillermo.1989@gmail.com

Cómo citar: Pérez, G. (2026). Democracia plebeya en el Catatumbo: La economía moral como motor de las protestas campesinas del 2013. *RUSTICUS: Educación, Ciencia, Tecnología y Rurali-dades, 1*(1), 50–89.

Resumen

Este trabajo aborda, desde el enfoque de la economía moral, la protesta que agenciaron campesinas y campesinos del Catatumbo colombiano en junio de 2013, quienes exigían garantías de acceso, propiedad y permanencia en la tierra que cultivaban. Esta acción colectiva, marcada por eventos violentos y de desobediencia civil, fue motivada y sostenida por los sentimientos de ira e indignación del campesinado ante la posibilidad frustrada de poner en marcha leyes para la redistribución de la tierra. Además, los operativos militares para la erradicación forzada de cultivos de coca –la única alternativa agrícola económicamente viable en

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fecha de recepción:
18 de julio del 2025

Fecha de aceptación:
1 de diciembre del 2025

CC BY NC SA

el Catatumbo– fueron el catalizador para que miles de personas se movilizaran ante lo que consideraron un hecho injusto. Por lo tanto, el objetivo del texto es dar cuenta de este proceso sociopolítico de movilización y confrontación con el Estado, impulsado por el juicio moral campesino, así como describir esta configuración particular de democracia participativa, en la que portavoces del campesinado y del Estado tuvieron que establecer acuerdos para detener la protesta campesina sin acudir a los mecanismos formales de participación política.

Palabras clave: protesta campesina, economía moral, organización campesina, democracia.

Abstract

This paper examines, from the perspective of moral economy, the protest organized by peasant men and women in Colombia's Catatumbo region in June 2013, who demanded guarantees for access to, ownership of, and permanence on the land they cultivated. This collective action—marked by violent events and acts of civil disobedience—was motivated and sustained by the peasants' feelings of anger and indignation over the failure to implement land redistribution laws. Furthermore, the military operations aimed at the forced eradication of coca crops—the only economically viable agricultural option in Catatumbo—served as the catalyst that led thousands of people to mobilize in response to what they perceived as an unjust act. Therefore, the aim of this paper is to account for this sociopolitical process of mobilization and confrontation with the state, driven by the peasants' moral judgment, and to describe this particular configuration of participatory democracy in which peasant representatives and the state were compelled to reach agreements to end the protest without resorting to formal political participation mechanisms.

Keywords: Peasant protest, moral economy, peasant organization, democracy.

Introducción

> Autores hablan del mundo subdesarrollado como si fuera simplemente un vacío inane, necesitado del capital industrial y piensan en el modo de vivificar su actividad [...] El mundo campesino no es amorfo, sino organizado, que posee sus propias formas de organización. Además, estas formas de organización cambian de un campesinado a otro. No existe una fórmula fácil de aplicar en general. (Wolf, 1971, p. 6)

En junio de 2013 inició, en la región biogeográfica del Catatumbo, nororiente de Colombia, una protesta campesina por la permanencia en el territorio y contra las acciones militares del Estado para la erradicación de cultivos de uso ilícito. Progresivamente, esta se extendió a distintas regiones del país y fue sumando otros sectores sociales. En julio ya era una huelga a escala nacional y duró cerca de tres meses. En principio, la protagonista del motín fue la Asociación Campesina del Catatumbo (Ascamcat), y el foco de las revueltas estuvo en los municipios de Ocaña y Tibú, en el departamento de Norte de Santander, fronterizo con la República Bolivariana de Venezuela. Luego, las acciones colectivas de organizaciones campesinas, del movimiento indígena y de otros sectores sociales se extendieron por los departamentos de Cauca, Boyacá y Bogotá, entre otros. Así, en poco más de tres semanas, las principales vías de comunicación del país estaban bloqueadas por barricadas, convirtiéndose en escenario de violentos enfrentamientos entre comunidades rurales y la Policía Nacional.

La protesta realizada por la Asociación Campesina del Catatumbo es un hecho social constituido por un entramado de actores y relaciones sociales, que componen la unidad de análisis del presente trabajo. En este proceso social, en el que comunidades rurales organizadas disputan su permanencia en el territorio, se hallan enraizadas las discusiones que organizaciones sociales, políticas y académicas en Colombia están desarrollando sobre el tipo y la calidad de la democracia, los mecanismos de participación política y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Así, resulta oportuno preguntarse: ¿cómo amplían la democracia las organizaciones rurales ajenas a las instituciones estatales? Las organizaciones rurales como la Ascamcat acumulan o pierden capitales políticos y simbólicos por medio de acciones políticas colectivas. Este flujo de capitales, que está condicionado por las circunstancias históricas que afrontan los agentes políticos, reconfigura el campo político local y modifica el ejercicio de la gobernanza, al menos coyunturalmente. De tal modo que, en este estudio de caso, el sujeto protagónico es la Asociación Campesina del Catatumbo y el objeto de este estudio

indagará acerca de cómo agenció la participación política esta organización durante la huelga de junio de 2013.

Si se tratara de establecer cuál fue el catalizador que desencadenó la protesta campesina, podría atribuírsele parte de la causalidad a lo que Galtung (2003) ha llamado *violencia estructural*: pobreza, discriminación étnica y desigualdad de género, que se reproducen y abigarran en escalas menores. Así, una primera hipótesis podría afirmar que la huelga fue una respuesta a la violenta estructura socioeconómica. Un elemento diciente para este abordaje se encuentra en la información estadística sobre el régimen de propiedad de la tierra en Colombia. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)[1], el país poseía en 1995 un coeficiente de Gini de 0,84, con tendencia a incrementar (DANE, 1996). En 2015, el 0,4 % de la población nacional ya concentraba el 41,1 % de las tierras cultivables, ubicando al país como el cuarto más desigual del mundo, con un coeficiente de Gini de 0,9 (DANE, 2016).

Sin embargo, si la causa de la protesta campesina fuera principalmente, o exclusivamente, una respuesta a la violencia estructural, la huelga hubiese sido general en Colombia, no solo campesina, sino que habría contado con la participación de otros sectores populares, de mujeres, de sindicatos y de comunidades urbanas y rurales. Por lo tanto, resultan insuficientes las condiciones materiales y objetivas de desigualdad para explicar el desencadenamiento de la protesta social.

Ante esta carencia explicativa, una aproximación desde la economía moral resulta pertinente para indagar las causas de la protesta agenciada por la Asociación Campesina del Catatumbo. A partir de la década de los noventa, las reflexiones inspiradas en la economía moral del campesino de James Scott renovaron los argumentos de la economía moral de E. P. Thompson y promovieron un giro en los análisis de la agencia política de los campesinos. Ya no eran considerados como sujetos meramente económicos precapitalistas, con intereses y estrategias, sino también como sujetos culturales, constructores de referentes simbólicos e ideológicos particulares. Si se tratara de concebir sintéticamente las conclusiones a las que han llegado los estudios de lo político en lo campesino, las palabras de Alberto Flórez son ilustrativas:

> El modo específico de producción pre capitalista y las condiciones de la economía moral en cada caso no permiten una generalización única acerca de los mecanismos de imposición del capitalismo y la manera como éste afecta la economía moral de

[1] Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. Esta institución estatal tiene la misión de "producir y difundir información estadística de calidad para la toma de decisiones y la investigación en Colombia, así como desarrollar el Sistema Estadístico Nacional". Tomado de: http://www.dane.gov.co/index.php/acerca-del-dane/informacion-institucional/generalidades

> cada sociedad. Lo que sí resulta una constante en estas sociedades es la relación entre economía tradicional y formas de resistencia o dominación frente a la penetración capitalista mediadas por un espacio donde la relación político-cultural local es la que orienta las formas de la acción. (2012, p. 149)

E. P. Thompson acuñó el término *economía moral* para referirse al

> Conjunto de normas y obligaciones, prácticas de solidaridad y expectativas de justicia que estaban en vigor en esos mundos [campesinos y proletarios del S. XVIII en Inglaterra], y que en su visión se oponía a una economía de mercado implícitamente inmoral. (Fassin, 2015, p. 278)

Es decir, la imposición de formas económicas para la reproducción de la vida material e inmaterial, opuestas a los principios de reciprocidad y solidaridad, constituye una ruptura con los valores sociales propios de las comunidades campesinas y proletarias que estudió E. P. Thompson. Esta ruptura, dada por el proceso de emergencia del capitalismo en Inglaterra, configuró escenarios de injusticia y fractura de la correspondencia que desembocaron en las huelgas campesinas y proletarias del siglo XVIII.

James Scott también optó por la *economía moral* para dar cuenta de los procesos de resistencia campesina de mediados del siglo XX en el sureste asiático, enfatizando los sentimientos de ira e indignación producidos por el quiebre de la justicia y la reciprocidad. Es decir,

> Si se entiende la indignación y la ira que llevó a arriesgar todo, podemos entender lo que he decidido llamar a su economía moral: su noción de la justicia económica y la definición de trabajo de la explotación, su visión de aquello que tenía resultados tolerables e intolerables. (Scott, 1976, p. 4)

Esta reelaboración del concepto de *economía moral* nos permite ponderar los sentimientos como parte de los catalizadores de la sublevación campesina. Siendo así, no solo un conjunto de relaciones económicas desiguales y de explotación basta para generar una huelga campesina; esta requiere también sentimientos de indignación producidos por un contexto caracterizado por la injusticia, la desigualdad y la mezquindad.

Un desarrollo posterior de la *economía moral* fue realizado por Didier Fassin para abordar la 'crisis de los refugiados' en Europa durante 2015. Fassin nos propone

> Adaptar la definición clásica de economía política y definir las economías morales como la producción, circulación y apropiación de normas y obligaciones, valores

> y afectos relativos a un *problema*[2] específico en un tiempo y espacio específicos. (2015, p. 279).

Parafraseando al antropólogo francés, la economía moral no solo está condicionada por los valores y normas consuetudinarias, sino también por el contexto de su producción y los alcances de su circulación. Por lo tanto, la respuesta a la ruptura del marco normativo consuetudinario dependerá del contexto en que se vulnere el orden moral predominante, generando un prisma de sentimientos, actitudes, discursos y agencias, según sea el caso.

La economía política y la economía moral nos guían por caminos distintos que se entrecruzan en la protesta de la Asociación Campesina del Catatumbo, invitándonos a reconstruir el contexto en el que se dio la huelga y el sujeto político que la agenció.

El destacado geógrafo David Harvey (2012), inspirado en las reflexiones que Marx y Engels presentaron en el *Manifiesto del Partido Comunista* sobre la espacialidad del capital, sugiere que la solución espacial a la que ha acudido el capitalismo en épocas de crisis ha producido desarrollos geográficos desiguales, sometiendo el espacio a procesos de territorialización capitalista que garantizan la explotación del sur global y la acumulación en los centros financieros del norte geopolítico. La región del Catatumbo no ha escapado a esta lógica territorial predominante a escala planetaria. Así, lo que en algún momento fue territorio indígena-Barí[3] y, en menor medida, territorio campesino, ha sido predominantemente adaptado para favorecer las economías de extracción de materias primas, sobresaliendo en las últimas décadas la depredación minero-energética, la extensión de monocultivos de palma africana y de coca (Jaulin, 1973; ONP, 2011). El desarrollo de este enclave económico-extractivista pone de manifiesto la importancia de los recursos naturales del Catatumbo para los intereses de inversionistas nacionales y extranjeros, quienes refuerzan el despojo y la acumulación de la tierra y abogan por que el Catatumbo sea despensa, no de alimentos, sino de hidrocarburos y biocombustibles, y zona de tráfico ilegal (Cinep, 2016).

[2] "Cuando digo problema me refiero al sentido foucaultiano de lo que es problematizado (Foucault 2001), en otras palabras, lo que se formula como un problema, el modo en que es interpretado y abordado. No hablamos por tanto de la economía moral de un grupo o de una actividad social, sino de una temática social, como el abuso infantil, el castigo, la inmigración o, en este caso, el asilo" (Fassin, 2015, p. 279).

[3] Según la Organización Nacional Indígena de Colombia, en el país perviven 102 pueblos indígenas. Uno de ellos es el pueblo Barí (ONIC, s.f.). En un clásico estudio etnográfico, el antropólogo francés Robert Jaulin (1973) documentó lo que llamó el etnocidio del pueblo Barí debido al ingreso forzado de la industria petrolera y de grupos religiosos desde la década de 1930. Más tarde, dos estudios de obligada referencia del antropólogo colombiano Orlando Jaramillo, el primero editado por Nina de Friedeman (1987) y el segundo por el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica (1993), dan cuenta del pueblo Barí como una de las comunidades originarias de indígenas que, a pesar de haber sido "pacificados", mantenían su lengua propia y sus costumbres ancestrales, representadas simbólicamente en su bohío – edificación de residencia colectiva.

Quizás el momento más violento en los procesos de despojo en el Catatumbo estuvo en el periodo comprendido entre 1998 y 2005, cuando los despojadores de tierras (mayoritariamente empresarios agroindustriales y de hidrocarburos) se asociaron con militares y paramilitares para sacar de sus tierras a indígenas y campesinos de la región. En esos años, las guerrillas de izquierda[4] fueron desterradas por la alianza entre empresarios, militares y paramilitares. Solo en esos siete años hubo más de 11,200 personas asesinadas y 19,000 familias desplazadas forzadamente, huyendo de la muerte ante el silencio cómplice del Estado (Molano Bravo, 2012). Fue en este contexto de violencia que, el 14 de octubre de 2006, en el corregimiento de San Pablo, jurisdicción del municipio de Teorama, 410 personas fundaron la Asociación Campesina del Catatumbo como estrategia de resistencia pacífica para la permanencia en el territorio (Ascamcat, 2006).

Este esfuerzo organizativo por permanecer en el territorio, prolongado por más de una década, sugiere que la Ascamcat se ha consolidado como un sujeto político. Esta consolidación de la subjetividad política implica, desde una perspectiva foucaultiana, que se "lucha contra la dominación de orden político [...] contra la explotación de orden económico [y] lucha contra la subjetivación de orden moral" (Gil, 2010, p. 2). Es decir, la subjetividad de la Ascamcat está dada por la construcción colectiva de proyectos de futuro compuestos por un nuevo régimen de propiedad sobre la tierra, caracterizado por la redistribución equitativa de la tierra con vocación agrícola entre el campesinado, para desencadenar un proceso de territorialización distinto al predominante y cuyo repertorio de normas y valores –como la distribución equitativa de la tierra– sería posible rastrear y ubicar, por ejemplo, en sus discursos y en sus acciones. Más aún, la producción discursiva, en tanto relato histórico, corpus ideológico-político y tradición oral, produce y reproduce el marco normativo consuetudinario de la economía moral campesina; es decir, aquel en el que se produce y se enmarca la acción.

Este marco de valores morales, piedra angular de la economía moral campesina, no ha tenido resonancia en el campo legislativo. La ausencia, en la política pública, de la cosmovisión y cosmovivencia campesinas, sus conocimientos agrícolas y pecuarios, en general, sus entramados culturales y, en particular, sus juicios ético-políticos, ha sido un hecho permanente. Si bien existe legislación dirigida a la población campesina[5],

[4] Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo – FARC-EP; Ejército de Liberación Nacional – ELN; y Ejército Popular de Liberación – EPL.

[5] El corpus jurídico colombiano dirigido a la población campesina está dado por los "[1] convenios, tratados y pactos internacionales ratificados por Colombia; [2] los artículos 64, 65 y 66 de la Constitución Política, que imponen obligaciones específicas al Estado colombiano en relación con los campesinos, teniendo en cuenta las condiciones particulares del campo colombiano y la producción de alimentos; [3] los Derechos Civiles y Políticos y los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y del Ambiente; [4] los contenidos en la Ley 160 de 1994, por la cual se crea el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino, la Ley 101 de 1993, entre otras leyes; [5] el Decreto 1071 de 2015 Reglamentario del Sector Administrativo Agropecuario, Pesquero y de Desarrollo Rural" (Defensoría del Pueblo, 2015, p. 3)

esta no ha integrado ninguna categoría sociológica que dé cuenta de quiénes son y cuáles podrían ser los múltiples elementos constituyentes de su subjetividad. Solo hasta febrero de 2017 el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH, 2017) presentó el *Documento técnico - Elementos para la conceptualización de lo "campesino" en Colombia*. Esta iniciativa del ICANH abre la posibilidad del reconocimiento jurídico de la multidimensionalidad de la cuestión campesina, visibilizando los conflictos territoriales que afrontan campesinos y campesinas en todo el país.

Según Fassin (2015), la economía moral opera en situaciones que el colectivo de una sociedad comprende como problemas que afectan a todos sus miembros. De ser así, en el caso de la Asociación Campesina del Catatumbo, su economía moral operó generando sentimientos de ira e indignación, ante el problema específico de la concentración de la propiedad sobre la tierra. Este problema, que pone en tensión la noción de justicia y de arraigo territorial del campesinado, pudo ser el catalizador de tres procesos que sucedieron simultáneamente. Primero, desató la protesta y mantuvo al campesinado catatumbero en confrontación con el Estado a nivel local y regional. Segundo, consolidó el proceso constitutivo del sujeto político colectivo de la Ascamcat durante el devenir de la movilización iniciada en junio de 2013. Y, como producto de los dos procesos anteriores, tercero, puso en evidencia las limitaciones del sistema político colombiano –relacionadas con la imposibilidad de gestionar los conflictos socioeconómicos y culturales por medio del diálogo– y su modelo representativo, caracterizado por la exclusión campesina de las instituciones que construyen las políticas públicas que determinan el uso y la propiedad de la tierra.

La protesta campesina en el Catatumbo en el año 2013 fue un caso en el que la acción política colectiva confrontó al sistema político hegemónico en Colombia. Por una parte, esta acción desbordó los mecanismos instituidos para la participación política cuando la Asociación Campesina acudió a las valoraciones ético-políticas sobre el régimen de propiedad de la tierra para convocar, movilizar y organizar a las comunidades del Catatumbo para exigir acceso y permanencia en la tierra. Esta evocación de principios morales comunes –como la redistribución "justa" de la propiedad– activó un ejercicio de economía moral campesina alrededor de la crítica a la concentración de la tierra que mantuvo activa y fortalecida la protesta. Por otra parte, la permanencia del bloqueo de las carreteras, la desobediencia civil al gobierno y la insistencia en la negociación sobre puntos propuestos por la Asociación –como la suspensión de la erradicación forzada de cultivos de uso ilícito y redistribución de la propiedad rural, entre otros (Ascamcat, 2013b)– permitió al campesinado incidir en los ejercicios locales y regionales de gobernanza. De esta manera, se configura una forma temporal y parcialmente diferente de democracia en la que campesinos y campesinas movilizadas logran influenciar las decisiones

administrativas y políticas del gobierno local y regional sin acudir a los mecanismos de la democracia representativa.

Esta configuración de democracia participativa, impulsada por la fuerza movilizadora del juicio moral del campesinado, fue determinante para la emergencia de la Ascamcat como agente político, haciendo las veces de portavoz y representante del campesinado movilizado. Este reconocimiento de la Ascamcat como portavoz legítima ante los representantes del Estado fue resultado de su trayectoria en el trabajo organizativo en defensa del derecho a la tierra para el campesinado del Catatumbo desde 2006. Además, esta legitimidad fue creciendo a medida que se sumaron campesinas y campesinos del Catatumbo a la protesta, permitiéndole a la Asociación acumular capital político, acrecentar su agencia y posicionarse en el campo político regional del Catatumbo. Por capital político me refiero a aquellos recursos que permiten a los agentes incidir efectivamente en el campo político: capital de ser personalmente conocido (reservas de tiempo o capacidades retóricas), capital de funciones (cualidades vinculadas a la función) y capital político objetivado (ser parte de una organización) (Meichsner, 2007, p. 14).

La agencia, según Bourdieu (1990 [1984]), es la capacidad de un agente para tomar decisiones basadas en el análisis de las informaciones relevantes para el escenario que enfrenta, tomando en cuenta los recursos y limitaciones del contexto. En el caso de la Asociación Campesina del Catatumbo, su agencia ha estado profundamente ligada a su economía moral sobre la propiedad de la tierra y al vínculo estrecho que las comunidades campesinas desarrollan con su territorio. La noción de lo justo, originada por la economía moral, moviliza al campesinado. Mientras que la relación material y simbólica que las sociedades rurales mantienen con sus espacios habitacionales es la que produce el acumulado de conocimientos agropecuarios y cosmogónicos de cada colectividad, los cuales, si se quiere, constituyen un universo propio y relativamente autónomo. De allí concluye el destacado sociólogo colombiano, Orlando Fals Borda, que

> Son nuestros grupos campesinos y aborígenes los que mejor conocen de estos ciclos vitales del continuo crecimiento, y los que han creado o descubierto variedades de plantas útiles, así como formas de conducta y organización social congruentes con esas condiciones básicas. (2014, p. 97)

Esta parcial autonomía del campesinado para reproducirse material y simbólicamente le posibilita sostener la resistencia y la lucha que valora como justas, lo que favorece el arraigo territorial y ratifica el sustrato político y cultural de los campesinos y campesinas.

Así, la agencia campesina está dada por la confluencia de sentimientos de indignación ante la injusticia del despojo territorial, junto al conocimiento vivencial acumulado que les ha permitido desarrollar formaciones socioeconómicas que garantizan su pervivencia.

A su vez, los campos son para Bourdieu (1990 [1984]) espacios estructurados de posiciones que imponen su determinación específica sobre todos aquellos agentes que ingresan en él. Es "una arena de lucha mediante la cual los agentes y las instituciones buscan preservar o desbancar la distribución de capital específico existente" (Wacquant, 2005, p. 57). En otras palabras, el campo es el espacio físico y simbólico en el que los agentes desarrollan sus pugnas por el poder político, lo cual se traduce en disputas por el reordenamiento de lo económico y lo social. Para el caso de la Asociación Campesina del Catatumbo, el espacio físico hace referencia a las plazas públicas, carreteras e inmuebles que han congregado a agentes políticos, ya sea para el desarrollo de confrontaciones o para el desarrollo de rituales que les permitan incrementar sus capitales. Mientras que los espacios simbólicos pasan por el posicionamiento de referencias identitarias e ideológicas en la base social.

Estas nuevas formas de agenciamiento político, que implican la participación de sectores organizados y en confrontación con el Estado, son formatos novedosos de la democracia contemporánea. Siguiendo a Álvaro García Linera (2015), este formato de la democracia contemporánea es una mezcla de acciones formales que se desarrollan dentro del Estado y por los conductos por él definidos, junto a iniciativas ciudadanas ajenas a las definiciones estatales y que se abren paso por medio de la acción política colectiva. García Linera (2002) llamó a la primera *democracia fósil* porque garantiza la reproducción del viejo orden nacional colonial, en el que las reivindicaciones políticas de vastos sectores sociales no tienen cabida. Es decir, la *democracia fósil* hace referencia a

> la consolidación del voto como mecanismo de elección de los gobernantes, la continuidad reglamentada del sistema de partidos, los pactos de gobernabilidad y, en fin, toda esa parafernalia de compromisos administrativos entre elites adineradas y arribistas portadoras de capitales simbólicos y culturales estructuran el moderno mercado de fidelidades políticas llamado democracia. (García Linera, 2009, p. 187)

A su vez, García Linera llamó *democracia plebeya* a la forma de acción colectiva en que los sectores marginados del poder político inciden en los asuntos del Estado. Afirma el autor que:

> Estamos ante un nuevo concepto de democracia entendida como intervención en los asuntos de Estado a través del sindicato, [las organizaciones populares y comunitarias] con lo que los sujetos políticos legítimos se han de constituir a partir de ahora de manera corporativa. La democracia no es entonces un derecho

> abstracto, ni un decálogo de comportamientos administrados por una elegante burocracia política, como, por ejemplo, hoy. Democracia ha de adquirir el sentido común de práctica sindical, de cara a participar en las orientaciones de gobierno. (García Linera, 2009, p. 182)

Por tanto, la *democracia plebeya* se constituye como la acción colectiva por medio de la cual se desbordan los mecanismos instituidos por la *democracia fósil*, ampliando el espectro democrático a los repertorios de movilización que desarrollan las organizaciones comunitarias y populares. En consecuencia, es la sinergia de la democracia fósil y la *democracia plebeya* la forma actual en que los sectores populares agencian la política y renuevan los mecanismos para la participación política.

Resulta útil retomar la categoría de democracia plebeya, que queremos relacionar con la noción de E. P. Thompson (2000) sobre la economía moral en las revueltas de *plebeyos* contra *patricios* en la Inglaterra del siglo XVIII, para analizar la protesta de la Ascamcat, ya que es un caso de acción política colectiva en el que miles de campesinos y campesinas bloquearon carreteras del Catatumbo en 2013, durante 56 días, enfrentándose violentamente con la policía mientras exigían la negociación con funcionarios estatales de la jurisdicción regional y nacional. Esta acción directa tuvo el objetivo de defender la permanencia campesina en el territorio catatumbero y detener las acciones militares para la erradicación de cultivos de uso ilícito. A esta huelga, que dejó cuatro campesinos asesinados y más de doscientos heridos, la sostuvo los sentimientos de indignación, frustración y rabia ante la violencia del despojo al que ha sido sometido el campesinado del Catatumbo. La insistencia de hasta 17,000 campesinos y campesinas en la acción directa logró que representantes del gobierno –fungiendo como agentes estatales– desarrollaran una negociación directa con voceros de la Ascamcat, quienes emergieron como agentes políticos campesinos.

Esta configuración de la participación política, además de ser una versión particular de la participación democrática en tanto convocó y vinculó a agentes políticos a discutir sobre asuntos socioeconómicos, se configuró –al menos coyunturalmente– como un ejercicio novedoso de gobernanza. Por gobernanza, siguiendo el planteamiento de Zurbriggen (2011)[6], entiendo la relación explícita que se construye entre un gobierno y un sector de la sociedad para diseñar y evaluar los proyectos de desarrollo económico, social y político que llevan de la enunciación retórica de las políticas públicas a la intervención práctica en el mundo material. Para el caso de la protesta del Catatumbo, el ejercicio de

[6] Sugiero la revisión del interesante artículo Gobernanza: una mirada desde América Latina (2011) escrito por Cristina Zurbriggen, Doctora en Ciencias Políticas por la Universidad Eberhard–Karls de Tübingen, Alemania y directora del Proyecto Flacso Uruguay. Este artículo está disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11519271002

gobernanza se consumó durante las negociaciones entre agentes estatales y agentes campesinos que llevaron a construir una 'ruta' para la declaración de una Zona de Reserva Campesina en el Catatumbo. Así, la construcción de acuerdos entre las partes para la terminación de la protesta orientó la acción estatal en el Catatumbo. Además, implicó el reconocimiento de la Asociación Campesina del Catatumbo como interlocutor frente a los distintos agentes estatales, aceptando de facto las dimensiones éticas, culturales y territoriales de la subjetividad campesina.

La exposición que sigue sobre el desarrollo de la democracia plebeya está compuesta por dos momentos. En el primer apartado se construye el contexto de la protesta campesina entre junio y septiembre de 2013, abordando el conflicto armado, la participación política y la estructura agropecuaria nacional como condicionantes de la acción política colectiva de la Ascamcat. En el segundo, diserto sobre la configuración de lo que he denominado, siguiendo a García Linera, un momento de democracia plebeya en el Catatumbo. Este momento de democracia plebeya obedece a un proceso dilatado en el tiempo, de por lo menos un quinquenio, en el que la Ascamcat se constituyó como agente político en el Catatumbo. Durante ese tiempo, las condiciones socioeconómicas en las que vive el campesinado de esta región incubaron sentimientos de ira e indignación que le llevaron a movilizarse masivamente en junio de 2013. Así, la convergencia de la Ascamcat, consolidada como organización política campesina, y una masa heterogénea de campesinos y campesinas movilizados por el derecho a permanecer en su tierra, produjo una disputa entre el gobierno y las comunidades rurales movilizadas.

Abordar desde la categoría de la democracia plebeya las luchas en el Catatumbo es un reconocimiento de la creatividad organizativa y de la potencia de la subjetividad campesina para ampliar la democracia desde la base. La necesidad que tiene Colombia de fortalecer y robustecer su democracia es imperiosa, ya que es la única garantía para construir una paz incluyente, estable y duradera. Al decir de Boaventura de Sousa Santos, Colombia requiere una *paz democrática*, la cual "exigirá una articulación entre democracia representativa y democracia participativa [...] tal articulación es una condición del éxito de la paz democrática" (2017, p. 278). Ello nos remite, y este trabajo es una invitación, a indagar sobre la construcción de nuevos mecanismos para agenciar la política desde las organizaciones sociales, comunitarias, sectoriales, étnicas y sindicales. La democracia, como medio y fin de los Estados modernos, requiere innovaciones que quizá los sectores populares han construido y que hace falta documentar.

Huelga en el Catatumbo

La protesta campesina desarrollada en el Catatumbo entre junio y septiembre de 2013 fue producto de un contexto histórico particular que es necesario revisar. Esta

sección del texto pretende presentar los elementos económicos, sociales y políticos que condicionaron el desarrollo de la acción política del campesinado catatumbero. Así, se abordará el desarrollo del conflicto armado en la región del Catatumbo, seguido de una exposición de la situación agropecuaria, y este segmento cerrará con una breve reconstrucción del devenir de la protesta campesina.

Participación política y propiedad de la tierra, dos causas irresueltas del conflicto armado colombiano

Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra.
Darío Fajardo (2002)

En febrero de 2015 se publicó en Colombia una compilación de artículos académicos que disertaban sobre las causas y las consecuencias del conflicto armado, social y político del país a lo largo del siglo XX. Esta colección fue elaborada por solicitud expresa de las delegaciones de las FARC-EP y el Estado colombiano durante el proceso de paz llevado a cabo en La Habana (Cuba) entre 2012 y 2016. Su objetivo fue establecer algunas de las posibles motivaciones, desarrollos y efectos de la confrontación militar entre la insurgencia y el establecimiento. Además, pretendió construir un relato histórico que favoreciera el derecho de las víctimas de acceder a la verdad, a la justicia y a la reparación, por lo que se tituló *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas* (2015)[7].

Un argumento iterado en el informe afirma que la participación política y la cuestión agraria han sido catalizadores permanentes del conflicto social, armado y político en Colombia. Para Darío Fajardo, uno de los autores, existe un consenso, incluso entre las FARC-EP y el Estado:

> Que reconoce como factores ineludibles para su comprensión [del conflicto armado] así como para asumir su tratamiento y soluciones, las problemáticas del acceso a la tierra y el desarrollo rural, al cual se añade la necesidad de superar las restricciones a la participación política de la ciudadanía. (2015, p. 305)

Es decir, los obstáculos que han tenido sectores populares de la ruralidad para la participación política, junto con la carencia en las garantías para el acceso, la apropiación y la permanencia en la tierra, han sido generadores de la conflictividad bélica y sociopolítica en Colombia.

[7] En el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas se encuentra disponible en su totalidad en: https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas-la-habana-febrero-de-2015

Es tal la centralidad de los problemas asociados a la participación política y a la cuestión agraria en el conflicto armado colombiano que el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (2016)[8], firmado por las FARC-EP y el Estado colombiano, dedicó dos de los seis puntos a estos problemas. De tal manera que la primera sección está dirigida al diseño, formulación e implementación de políticas públicas que permitan la democratización de la tierra y la reforma agraria. Mientras que el segundo apartado del documento contempla las medidas dirigidas por el Estado, acordadas con la insurgencia y enriquecidas por organizaciones sociales, para garantizar la participación política ciudadana y la "apertura democrática para construir la paz" (2016, p. 35). Podríamos decir, entonces, que la conflictividad sociopolítica asociada a las garantías democráticas de participación política y reforma agraria no solo es propia del devenir histórico del conflicto armado en Colombia, sino que constituye una tensión vigente y problemática en el actual momento que vive el país.

Resulta interesante que, ante la conflictividad política y económica, comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes hayan construido alternativas para garantizarse la participación política y el acceso a la tierra. Es decir, grupos sociales excluidos del aparato político del Estado y marginados del régimen de propiedad de la tierra, han intentado constituirse –al margen de los actores armados como el ejército, la insurgencia y los paramilitares– como agentes políticos autónomos para disputar el acceso a la tierra y la permanencia en el territorio, en medio de una geografía rural caracterizada por la concentración de la propiedad.

Este es el caso de la Ascamcat, una organización política compuesta por personas de los sectores populares de la ruralidad, que se identifican como campesinos y campesinas y que han desarrollado una práctica política dirigida a incidir en el régimen de propiedad sobre la tierra. Dado el contexto nacional de carencia en las garantías de participación política y de acaparamiento de la tierra, Ascamcat no es un caso *sui generis* dentro de los movimientos sociales rurales de Colombia[9]. Por ejemplo, Luis Gerardo Gonzales, veterano activista campesino, militante del Partido Comunista Colombiano y dirigente de

[8] Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera fue firmado en el Teatro Colón de Bogotá el 24 de noviembre de 2016 por el presidente de la República de Colombia, Juan Manuel Santos Calderón, y por el Comandante del Estado Mayor de las FARC-EP, Timoleón Jiménez.

[9] Para un revisión sobre las luchas campesinas en Colombia sugiero la obra de Jesús María Pérez, Luchas campesinas y reforma agraria. Memorias de un dirigente de la anuc en la costa caribe. (2010. Puntoaparte Editores: Bogotá. Disponible en https://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/LUCHAS_CAMPESINAS.PDF). Así como el ya afamado informe del Centro Nacional de Memoria de Colombia, La tierra en disputa Memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010). (2010. Editorial Taurus: Bogotá. Disponible en: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra_conflicto/la_tierra_en_%20disputa.pdf). Por último, una referencia obligada sobre el desarrollo de las luchas campesinas de la segunda mitad del siglo XX se encuentra en el relato autobiográfico La vida que vivimos del dirigente campesino, guerrillero y político del partido Unión Patriótica, Eusebio Prada (2008. Ediciones Aurora: Bogotá).

la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC)[10] durante los años 80, relataba en sus memorias de cinco décadas de lucha que:

> El ejercicio del derecho a la organización y a la protesta conducirá al reconocimiento del derecho a la tierra. Al negar este derecho a la protesta a través de su criminalización, los campesinos tienen que movilizarse en paros, mítines, huelgas, marchas y demás medidas que estén a su alcance, como forma de la democracia directa. (2017, p. 214).

Por lo tanto, ante un contexto en el que es predominante la marginación política y la exclusión económica, la organización de base es una alternativa para incidir en el orden instituido y en el régimen de propiedad por medio de la acción colectiva.

Para García Linera, refiriéndose a la sublevación indígena-campesina de inicios del 2000 en Bolivia, afirmaba que:

> [cuando] las prácticas políticas plebeyas, comunales y obreras salgan del cerco en que se hallan y se expandan de manera autónoma a todo el espacio público [...] sería entonces una ampliación de la democracia, a partir de un arranque de iniciativa social que reinventaría el significado de ciudadanía como acto de responsabilidad permanente de cada persona en el destino de las demás. (2009, p. 193)

Estas palabras de García Linera, y recordando las memorias de Luis Gerardo Gonzales, nos llevan a considerar que las acciones políticas colectivas son esfuerzos sociales por ampliar los marcos institucionales de la democracia representativa y, por tanto, son intentos de socializar el poder político del Estado.

El contexto nacional y regional

> El ataque sistemático que el capitalismo global ha venido realizando contra estas conquistas [de derechos] –un ataque que se vuelve más virulento en la medida en que el capitalismo financiero prevalece sobre el capital productivo y el Estado– es vivido por las clases populares como una crisis de la democracia. La centralidad de esta crisis, siendo vivencial, es también estructural; revela que el capitalismo sólo es compatible con formas muy pobres de democracia. (Boaventura de Sousa Santos, 2016, p. 155)

[10] La Asociación Nacional de Usuarios Campesinos – ANUC es una organización campesina creada por el decreto presidencial 755 del 2 de mayo de 1967, durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo. Su objetivo era aglutinar en una sola institución gubernamental a todos las organizaciones campesinas para desarrollar de forma participativa la reforma agraria en Colombia. Sin embargo, en la década de los 80's, cuando la ANUC agrupaba a millones de campesinos, siendo la organización campesina más importante, se desarrolló una puja interna entre sectores afines al gobierno y sectores disidentes generando una ruptura que produjo la desafiliación de la mayor parte de las organizaciones campesinas (Gonzales, 2017).

El Informe Nacional de Desarrollo Humano en Colombia, publicado por el PNUD (2012, p. 36), señaló que la crisis económica, social y política de las comunidades rurales del país era resultado, en gran medida, de la implementación de políticas de apertura económica desde la década de 1990. Dichas políticas favorecieron las economías de enclave, la ganadería extensiva y los monocultivos en grandísimas superficies (ONP, 2011). Subordinada a ese entramado industrial y agroindustrial, se proyectó la actividad económica agrícola y pecuaria de los sectores populares de las zonas rurales de Colombia, ya fuera como pequeños productores o como jornaleros en las medianas y grandes propiedades.

La caracterización socioeconómica del sector agropecuario realizada por el PNUD, a partir de la información estadística del Estado colombiano, sugiere que la brecha de desigualdad rural en las dos últimas décadas ha mantenido una tendencia al alza. Ello significa que las grandes propiedades han crecido, mientras que las pequeñas fincas y parcelas son cada vez de menor tamaño. Así, con fuertes contrastes, se ha construido el paisaje agropecuario colombiano, compuesto por millones de pequeñas propiedades junto a algo más de cientos de haciendas de grandísimas superficies.

En medio de este paisaje sobresalen las comunidades campesinas empobrecidas, sometidas a un orden socioeconómico exógeno y victimizadas por el conflicto armado, pero insistentes en permanecer en sus territorios. En cifras, el Informe Nacional de Desarrollo Humano afirma que:

- A junio de 2005 (censo poblacional más reciente realizado en Colombia), el país tenía 10 999 281 habitantes rurales sin pertenencia étnica (ni indígena, ni afro, ni rom). Es decir, aproximadamente la tercera parte de la población total del país en ese momento (PNUD, 2012, p. 48).
- Existía una alta subutilización del suelo con vocación agrícola y elevada sobreexplotación ganadera: de las 21,5 millones de hectáreas con capacidad para producir alimentos, solo se cultivan 4,9 millones (es decir, apenas el 22,7 %), mientras que cerca de 39,2 millones de hectáreas se destinaban al mantenimiento del hato ganadero, de las cuales sólo el 53,8 % eran aptas para dicha actividad (PNUD, 2012, p. 28).
- A marzo de 2008, el 68,1 % del empleo rural se concentraba en actividades agropecuarias (PNUD, 2012, p. 52).
- El valor de la producción del sector agropecuario provenía, grosso modo, de tres tipos de productores: productores agrícolas artesanales (36,15 %), productores agroindustriales (25,41 %) y productores pecuarios (38,0 %) (PNUD, 2012, p. 64).

- Solo entre 1988 y 1995 hubo 3027 homicidios y 425 desapariciones forzosas por causas asociadas al conflicto armado o al despojo de tierras (PNUD, 2012, p. 90).

Estas cifras sugieren que la actividad económica predominante en la ruralidad colombiana es la ganadería extensiva. Ello explica el gran tamaño del área dedicada al levantamiento y sostenimiento del hato. Además, evidencia que la agricultura, a pesar de no usufructuar la totalidad de los suelos con vocación agrícola, genera la mayoría de los aportes del sector agropecuario al PIB. Valga señalar que la economía campesina es más productiva que la agroindustrial, aproximándose a la producción pecuaria a pesar de usar menos de una octava parte del suelo explotado para la ganadería.

Este desigual reparto de la tierra en Colombia ha alimentado el conflicto social y el debate político sobre el uso y la propiedad de la tierra durante toda la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad. Por una parte, algunas comunidades rurales han reclamado tierra, oponiéndose a los violentos procesos de despojo y acumulación producidos por los emporios agroindustriales y minero-energéticos, cuyas consecuencias son la depredación ambiental, el desplazamiento forzoso y el empobrecimiento del campesinado. Por otra parte, hay quienes afirman que esta concentración puede dar pie al desarrollo económico de los países "subdesarrollados" y a la modernización del campo. La fórmula de esta empresa modernizante es la proletarización de las comunidades rurales y la industrialización de la ruralidad por la vía Junker o por la vía Farmer (Binswanger, 1993).

La imagen tras el despojo de tierras es un campo sin campesinos ni campesinas. El resultado de la acumulación de la tierra es la puesta en marcha de economías de escala que se especializan en el sector primario, extranjerizando el territorio, destruyendo la autonomía y la soberanía económica y alimentaria (ONP, 2011). Es el colonialismo contemporáneo en el espacio rural, que niega u omite los derechos económicos, culturales y políticos de un sujeto a veces invisible para el Estado: el campesinado. Es esta lógica colonial-extractivista, parafraseando a Grosfoguel (2016, p. 141), la que destruye los seres vivos humanos y no-humanos de la ruralidad colombiana, que empobrece a los pueblos, les aniquila epistemicidamente sus conocimientos y elimina su agencia política prescindiendo de todo sentido democrático.

La empresa desarrollista ha sido una empresa contra los modos de producción artesanal del campesinado. Con ello, no solo se ha pretendido someter económicamente a los campesinos y campesinas, sino también imponerles un sistema de control permanente, cuya expresión ha sido un esfuerzo continuado por la anulación económica y política de los sectores populares del campo. En 2012, el PNUD concluyó que

> La política para la agricultura ha operado subordinada al modelo de desarrollo industrial, a partir del cual se crearon islas de aparente modernización y se

> asignaron papeles al campesinado que tendieron a una desvalorización de su papel y a articulaciones parciales para alimentar la acumulación de capital. (2012, p. 15)

Otra de las consecuencias de la política agropecuaria nacional ha sido la instauración de un patrón de propiedad latifundista sobre la tierra. Colombia se caracteriza por ser escenario de un fuerte contraste entre la gran cantidad de pequeñas propiedades y un puñado de latifundios. El III Censo Agropecuario Nacional[11], desarrollado en 2014 por el DANE, halló que el 70 % de las Unidades de Producción Agrícola[12] poseen cinco o menos hectáreas (Tomo 2, 2016, p. 67); mientras que el 0,2 % de las propiedades rurales de gran extensión (las haciendas) ocupan el 73,8 % de la tierra con vocación agropecuaria (Tomo 2, 2016, p. 69).

Según la ONG Oxfam[13], existe una relación directamente proporcional entre la geografía del despojo y la geografía del conflicto armado en Colombia durante los últimos 20 años. Es decir, las zonas del país donde más acciones bélicas se presentaron en las dos últimas décadas registraron los índices más altos de despojo y acumulación de tierras en el III Censo Nacional Agropecuario. Este fenómeno se extendió por todo el país, al punto de que "en Colombia el 1 % de las explotaciones de mayor tamaño maneja más del 80 % de la tierra, mientras que el 99 % restante se reparte menos del 20 % de la tierra" (Oxfam, 2017, p. 13), situación que ubica al país como el más desigual de Suramérica y el Caribe.

Tal inequidad, como señala Boaventura de Sousa Santos (2016), solo puede existir en contextos de precariedad democrática. Es decir, las comunidades rurales sin propiedad de la tierra que trabajan y habitan son sociedades potencialmente vulnerables en el ejercicio de sus derechos económicos y culturales. El consecuente resultado son las frecuentes patologías de la dependencia económica en el contexto de la democracia liberal: clientelismo, gamonalismo y corrupción electoral. Siguiendo a la investigadora chilena Evelyn Arriagada (2013), estos fenómenos del sistema político operan como

[11] El último Censo Agrario Nacional se realizó más de cuatro décadas antes, por lo que puede decirse que es un documento obsoleto.

[12] El DANE definió en el Tomo I del informe sobre el Censo Agropecuario Nacional (2016: 39) a la Unidad de Producción Agropecuaria como: "la unidad de organización de la producción agropecuaria que puede estar formada por una parte de un predio, un predio completo, un conjunto de predios o partes de predios continuos o separados en uno o más municipios, independiente del tamaño, la tenencia de la tierra y el número de predios que la integran, y debe cumplir con tres condiciones: 1. Produce bienes agrícolas, forestales, pecuarios, acuícolas y/o adelanta la captura de peces destinados al consumo continuo y/o a la venta; 2. Tiene un único productor/a natural o jurídico que asume la responsabilidad y los riesgos de la actividad productiva; 3. Utiliza al menos un medio de producción como construcciones, maquinaria, equipo y/o mano de obra en los predios que la integran".

[13] La elaboración del informe *Radiografía de la desigualdad* con comentarios y contribuciones de cuatro personas destacadas por su trayectoria en el estudio de la cuestión agraria en Colombia: Darío Fajardo, Miguel Mejía, Laura Gómez y Maite Matheu.

sistemas de intercambio de bienes y servicios a cambio de apoyo político dentro de un campo social, en el que existe una profunda desigualdad socioeconómica y simbólica.

En el caso de Colombia, la carencia democrática no solo está asociada al incremento de la desigualdad y al régimen de propiedad sobre la tierra, sino también al desarrollo del conflicto armado. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el conflicto armado ha tenido la participación de guerrillas de izquierda, grupos paramilitares de derecha, grupos armados de seguridad privada de poderes económicos regionales y del Ejército Nacional de Colombia. "La investigación realizada por el Grupo de Memoria Histórica (GMH) permite concluir que en este conflicto se ha causado la muerte de aproximadamente 220 000 personas entre el 1º de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012" (2013, p. 31). Esta cifra de víctimas fatales sugiere la magnitud de la atroz confrontación militar, motivada por intereses económicos y políticos de cada una de las partes inmersas en esta larga guerra.

De los homicidios ocurridos entre enero de 1985 y marzo de 2013, el Registro Único de Víctimas (RUV)[14] reportó, 166 069 víctimas civiles (CMH, 2013, p. 32). Por lo tanto, en el mismo periodo murieron alrededor de 40 000 combatientes. Sin embargo, estas cifras no son absolutas; son valores orientativos que cambian a medida que se actualizan las bases de datos del RUV. En consecuencia, los datos estadísticos solo nos permiten inferir una tendencia general caracterizada por el ejercicio constante de violencia, acompañado de acciones bélicas de baja intensidad y cuyo altísimo costo ha recaído sobre las comunidades rurales.

Además de los homicidios, el conflicto armado también se ha caracterizado por un repertorio de hechos victimizantes no letales. Es decir, prácticas violentas que no causaron la muerte directa de la víctima. Muchas de estas prácticas, consideradas crímenes de guerra, alcanzaron en el RUV durante el mismo periodo las cifras de:

> 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados, y 4.744.046 personas desplazadas [...] 27.023 secuestros asociados con el conflicto armado entre 1970 y 2010, mientras que el Programa Presidencial de Atención Integral contra Minas Antipersonal (PAICMA) reporta 10.189 víctimas de minas antipersonal entre 1982 y 2012. (CMH, 2013, p. 33)

[14] El Registro Único de Víctimas – RUV se creó por medio de la Ley 1448 del 2011, con el objetivo de establecer un instrumento para identificar, cuantificar y valorar las afectaciones individuales y colectivas en la sociedad civil por acciones derivadas del conflicto armado. Valga decir que de este registro se excluyen a los combatientes y que los principales hechos victimizantes documentados por la Unidad Administrativa Especial de Atención y Reparación a Víctimas en el RUV

El devenir del conflicto armado colombiano y el régimen de concentración de la tierra han estructurado el desarrollo geográfico de la ruralidad. Este proceso de territorialización capitalista, tan semejante al que David Harvey (2012, p. 87) llamó *desarrollo geográfico desigual*, consiste en un proceso violento y rápido de territorialización capitalista que "trae y lleva" las nuevas formas de explotación de un lugar a otro, de un país a otro, y de un continente a otro. Este desarrollo geográfico desigual, en el caso colombiano, se caracteriza por estar profundamente ligado al mercado financiero internacional y al uso de la guerra como salida a las crisis económicas. De allí que, como ya se mencionó, los escenarios del conflicto armado coincidan con la geografía de la concentración y extranjerización de la tierra en Colombia.

Pero también explica por qué en Colombia, además del número de homicidios y de niñas, niños y jóvenes reclutados forzadamente, el hecho victimizante más frecuente ha sido el desplazamiento forzado. Millones de personas, despojadas de su tierra, recorren el país huyendo de la violencia. Cuando estos migrantes tumbaban monte, corriendo la frontera agrícola, ocupando zonas de protección ambiental o resguardos indígenas, casi siempre sembrando coca, adoptaron el nombre de *colonos o cocaleros* desde la década de 1990 (Ramírez, 2006; Molano Bravo, 2015).

En el caso del Catatumbo, la colonización ha sido permanente desde la década de 1930, cuando llegaron empresas norteamericanas atraídas por el petróleo de esta zona del país (Vega, 2015, p. 706). Lo que hasta la década de 1920 fue una región inhóspita, en la que solo habían penetrado fallidas misiones religiosas para catequizar a la comunidad indígena Barí, sufrió "la colonización petrolera auspiciada por la demanda de mano de obra de las empresas Colombian Petroleum Company (Colpet) y la South American Gulf Company (Sagoc), contratadas [por el Estado] para extraer el crudo, [contribuyendo] al exterminio Barí" (PNUD, 2014, p. 10). Así, detrás de las petroleras migraron miles de familias campesinas y trabajadoras que buscaron provecho de la bonanza petrolera de la región, ocupando territorio del resguardo indígena Motilón-Barí. Alfredo Molano (2015, p. 588) concluye que el asentamiento de la industria petrolera ha promovido un movimiento migratorio violento, desde sus inicios, contra el equilibrio ambiental y la pervivencia del pueblo indígena Barí, y más recientemente contra los sindicatos y los cultivadores.

Con la incursión petrolífera (primero de la Gulf Oil Company y luego de la Colpet) en el Catatumbo en 1931, durante el gobierno de Enrique Olaya Herrera (1930-1934), se constituyó un enclave económico. En él surgieron, hacia la década de 1980, las plantaciones de palma aceitera, coca y marihuana (Molano, 2015). Junto a ellas, en la década de 1990, ingresó a la región el grupo paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), cuyos integrantes afirmaban combatir a las guerrillas, pero que en realidad garantizaban la producción de la pasta de coca, el incremento de la propiedad

latifundista mediante el despojo de los pequeños cultivadores y la vigilancia privada de la infraestructura petrolera y agroindustrial. De la acción paramilitar en la región, solo entre 1999 y 2003, "se habla de 800 víctimas entre muertos, heridos y desaparecidos, y de no menos de 20.000 desplazados" (Molano, 2015, p. 589).

En julio de 2003, las AUC se desmovilizaron, desvinculando a 2 500 combatientes y entregando 4 000 armas en el Catatumbo. Sin embargo, en esta región quedaron activas estructuras militares que pertenecieron a este grupo paramilitar, las cuales continuaron garantizando el cultivo y procesamiento de coca y la protección de emporios agroindustriales y minero-energéticos. Con ello, la victimización de las comunidades rurales continúa hasta la actualidad, siendo el desplazamiento forzado y el homicidio de dirigentes comunitarios, sociales y políticos los delitos más comunes.

Incluso, el nacimiento de la Asociación Campesina del Catatumbo está relacionado con la acción violenta de los grupos paramilitares que continuaron activos después de la desmovilización de las AUC. En octubre de 2005, un grupo de 300 personas fue desplazado de su vereda, perteneciente a la jurisdicción del municipio de Teorama. Estos hombres y mujeres conformaron la Ascamcat con el objetivo de permanecer en su territorio y resistir al desplazamiento, por medio de la organización comunitaria

> resaltando el acervo de las paradigmáticas marchas campesinas de los años 1996 y 1998 que fueran promovidas en reclamo por el derecho al acceso a la tierra y ante las políticas de despojo, abandono estatal y criminalización de las comunidades campesinas. (Ascamcat, 2012, p. 27).

En síntesis, las comunidades rurales de Colombia han sido víctimas del desarrollo del conflicto armado y de una profunda desigualdad socioeconómica en las últimas décadas. "En 2008 la pobreza en el campo cubría al 65,9 % de la población frente al 39,8 % de las cabeceras, y la indigencia al 32,6 % de la población rural frente al 13,1 % urbano" (PNUD, 2012, p. 28). El caso particular del Catatumbo no es excepcional con respecto al patrón de violencia y acumulación latifundista de la tierra. Allí se han abigarrado los conflictos socioeconómicos derivados de la economía de enclave –explotación minero-energética, cultivos de uso ilícito y plantaciones de palma aceitera– (ONP, 2016). Además del álgido conflicto armado y los limitados instrumentos para la participación política de las comunidades indígenas, campesinas y colonas.

Lo interesante es que, en este contexto adverso y ensombrecido, ha emergido la Asociación Campesina del Catatumbo como un sujeto político colectivo capaz de resistir la violencia paramilitar y con capacidad para demandar derechos ante el Estado. La protesta protagonizada por la Ascamcat en junio de 2013 es solo un acontecimiento

en el devenir de un proceso que ha permitido a la Asociación posicionarse en el campo político local y regional, exigiéndole creatividad en la acción política colectiva. En lo que queda de la exposición, ahondaremos en este proceso constitutivo de la Asociación Campesina del Catatumbo.

Esbozo de un relato histórico

> Las personas y los grupos se movilizan y asumen riesgos por causas que consideran importantes y que les afectan personalmente; nadie se moviliza y asume riesgos con base en meras consignas.
>
> Boaventura de Sousa Santos (2016, p. 199).

Las protestas de 2013 comenzaron con el bloqueo de las carreteras del nororiente del país, en la región del Catatumbo, como se puede ver en la figura 1. Según Prensa Rural (2013), había 1 200 campesinos y campesinas protestando por el incumplimiento del Gobierno nacional de la promesa de poner en marcha la ley de Zonas de Reserva Campesina. Tres semanas después, ya eran más de 7000 personas protestando por lo que llamaron la 'crisis humanitaria del Catatumbo': paramilitarismo, aspersión con glifosato, bombardeos y acciones militares indiscriminadas que agredían a las comunidades rurales, falta de infraestructura y condiciones de mercado para los productos agrícolas del campesinado y de los pueblos indígenas, entre otros asuntos.



Figura 1. Campesinado movilizado en Ocaña

Fuente: Camilo Raigozo para Notimundo (2013)
http://notimundo2.blogspot.com.co/2013/06/ocana-norte-de-santander-con-dolor-y.html

Dos imágenes anecdóticas pueden dar pistas sobre los picos más altos de la protesta campesina de junio de 2013. En la primera de ellas, el presidente de la República, Juan Manuel Santos15, negó la existencia de la huelga misma en medio de una alocución presidencial, aseverando que "ese tal 'paro' no existe". Esta negación de la protesta campesina, que implícitamente negaba la existencia del sujeto político campesino, agudizó la violencia entre la Policía y el campesinado. Semanas después, se presentó la segunda imagen, en la que representantes del Gobierno nacional viajaron al Catatumbo para negociar con la Asociación Campesina el cese de la huelga. Estas escenas son indicativas de la trayectoria histórica y del dinamismo de las relaciones sociales que constituyeron la protesta catatumbera, pasando de un desconocimiento del sujeto político campesino al posterior reconocimiento de este por parte del poder instituido, quizás otorgándole el lugar de interlocutor.

Aunque es difícil rastrear la causa de la protesta, por ser parte de un devenir de hechos históricos concatenados, podría decirse que la principal motivación fue la frustración ante la no declaración de la Zona de Reserva Campesina en el Catatumbo. En un comunicado público divulgado en internet por la Agencia Prensa Rural, la Ascamcat (2013)16 afirmó

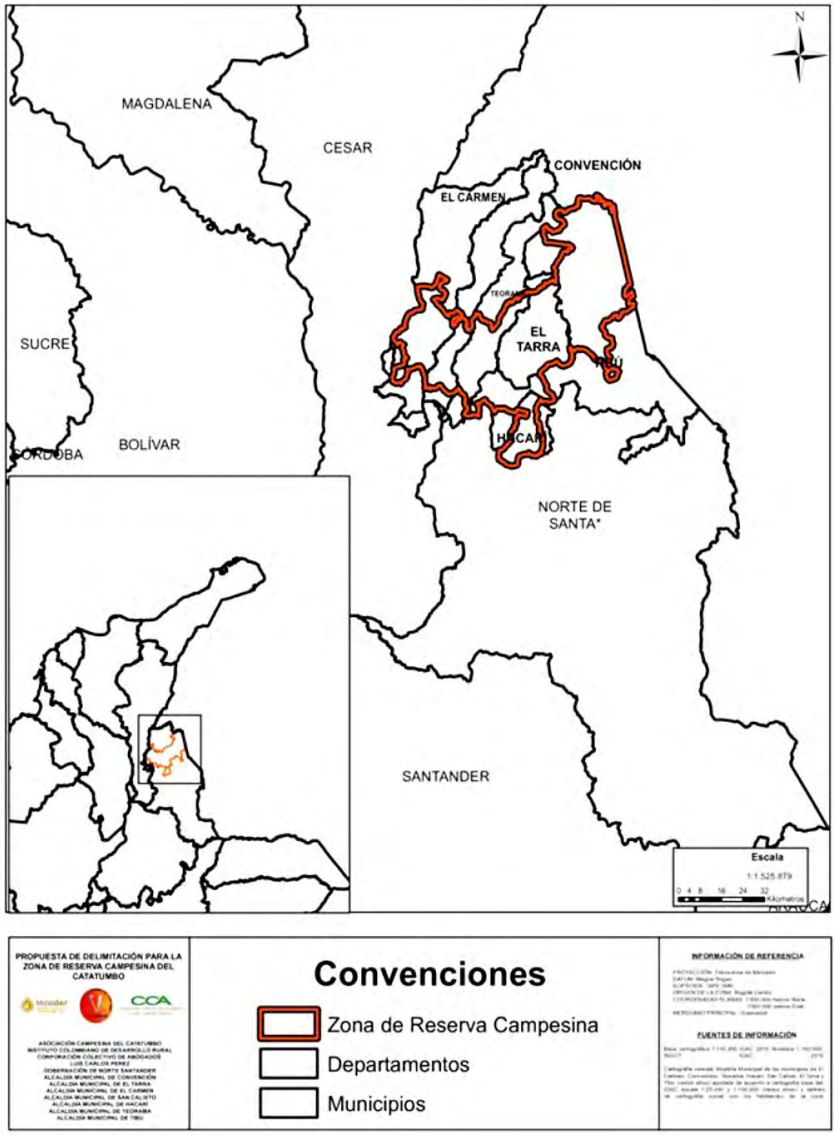
> Desde el año 2009 el campesinado del Catatumbo ha venido construyendo propuestas de permanencia y arraigo en el territorio, entre ellas se encuentra la constitución de la Zona de Reserva Campesina del Catatumbo, que gracias a las luchas del pueblo, manifestándose constantemente en el campo y la ciudad se ha logrado avanzar en todos los trámites que exige la ley 160 de 1994 y el decreto 1777 de 1996 [...]
>
> Sin embargo esas muestras de apoyo y la exigencia de las comunidades en su legítimo derecho, el incumplimiento por parte del gobierno nacional es evidente y latente, pues la falta de voluntad política por reconocer nuestro territorio a través de la ZRC del Catatumbo y por el contrario hemos recibido como respuesta lo siguiente: Plan Nacional de Consolidación [contrainsurgente] [...] y La Mega Minería en el Catatumbo. (Párr. 3)

[15] La principal revista de análisis político de Colombia reseñó las declaraciones del presidente Juan Manuel Santos de la siguiente manera: "El presidente Juan Manuel Santos dijo el domingo que la huelga agraria, que en siete días deja al menos cuatro muertos y bloqueos de carreteras, "no existe", y señaló que la situación "está bajo control", aunque denunció que la protesta campesina ha sido 'infiltrada' para que no haya solución. "El tal paro nacional agrario no existe", señaló el mandatario" (Revista Semana, 25 de agosto de 2013. Recuperado el 19 de junio de 2017 de http://www.semana.com/nacion/articulo/santos-el-paro-nacional-agrario-no-existe/355264-3).

[16] 'Crisis humanitaria e incumplimientos del gobierno causan movilizaciones cívico-agrarias en el Catatumbo' Publicado el 12 de junio de 2013 por la Agencia Prensa Rural. Recuperado el 8 de mayo de 2017 de http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11070

Para la Ascamcat, entonces, la Zona de Reserva Campesina resulta ser un instrumento central para permanecer en el territorio. La centralidad de esta figura jurídica (Zona de Reserva Campesina (ZRC), Ley 160 de 1994 y Decreto 1777 de 1996) radica en que su objetivo es garantizar la titularidad de la tierra al campesinado, otorgándoles la potestad a los y las campesinas de definir sus usos y las formas habitacionales. Con lo cual, la Ascamcat ha entendido que la declaración de una Zona de Reserva Campesina en su territorio sería un avance en dirección a la autonomía política, la redistribución de la tierra y el derecho a desarrollar sus propios ejercicios económicos. Esto se traduce no solo en el acceso a un espacio rural, sino también en la posibilidad de ejercer una apropiación territorial permanente.

Así, la Ascamcat ha pretendido implementar la Zona de Reserva Campesina en los municipios de Convención, Teorama, El Tarra, San Calixto, El Carmen, Tibú y Hacarí, equivalentes a un área de 300 000 hectáreas (Molano, 2013a) ubicadas en el extremo nororiental del país, como se ve en el mapa 1. El interés de designar estos municipios como ZRC radica en que allí la Asociación Campesina ha desarrollado el mayor trabajo organizativo. Además, en estos municipios ha construido alianzas con otras organizaciones sociales y políticas diversas, entre las que se encuentran grupos de mujeres, asociaciones vecinales, organizaciones indígenas, organizaciones de víctimas de crímenes de Estado y del paramilitarismo, sindicatos y agrupaciones religiosas, entre otros (Ascamcat, 2012). Este diálogo y la consolidación de relaciones de confianza le han permitido a la Ascamcat incrementar su base social y el apoyo al proyecto de ZRC.



Mapa 1. Localización general de la Zona de Reserva Campesina del Catatumbo

Fuente: Asociación Campesina del Catatumbo – Colectivo de abogados Luis Carlos Pérez (2012).

Adicionalmente, al implementarse la ZRC, se detendrían los proyectos mineros, agroindustriales y la concentración de la tierra en grandes propiedades. Dado que uno de los objetivos es preservar la vocación agrícola y pecuaria del Catatumbo, usufructuada por economías familiares y métodos artesanales, necesariamente se prescinde de modelos económicos asociados a la industria, a la agricultura extensiva y a la explotación de minerales e hidrocarburos de gran, pequeña y mediana escala. Así, la Asociación Campesina del Catatumbo declaró en un comunicado oficial que la Zona de Reserva Campesina es una

> Alternativa que se convierta en el futuro de nuestros hijos y descendientes, y en una herramienta de movilización y exigencia para la construcción de la paz y los derechos para cada uno de sus habitantes y el conjunto de expresiones organizativas; empezando por la reforma agraria integral en la región. [...] como apuesta para garantizar el bienestar, la estabilidad y el buen vivir del campesinado en la región a partir del desarrollo de su economía y del tejido social; construido a lo largo de muchos años de resistencia y defensa del territorio. Así mismo, como una estrategia para la conservación y cuidado del medio ambiente y la riqueza natural de la región. (2012, pp. 29-30)

De estas líneas se desprende la valoración positiva y estratégica que la Ascamcat hace de la Zona de Reserva Campesina en el Catatumbo. A juicio de la Asociación Campesina, la ZRC no solo cambiaría las condiciones materiales en que actualmente vive el campesinado catatumbero, sino que se convertiría en una opción de transformación hacia el futuro. Esta mirada prospectiva, cuyo horizonte está dado por la utopía del campo para el campesinado, cobra importancia al representar la posibilidad de que próximas generaciones no padezcan la desigualdad socioeconómica predominante en la ruralidad ni los violentos procesos de despojo. Y, valga decirlo, es una mirada a largo plazo que no desconoce los alcances, esfuerzos y logros alcanzados por la Asociación Campesina durante su trayectoria organizativa y de acción política colectiva.

Tras estas valoraciones, en el año 2009 la Asociación Campesina del Catatumbo inició los trámites para solicitar formalmente la designación de una Zona de Reserva Campesina en los siete municipios antes mencionados. Ello implicó una metodología participativa en la que los y las habitantes de estos pueblos conocieron la Ley 160, el objetivo de establecer una ZRC allí, los beneficios y los costos, para finalmente manifestar si estaban de acuerdo con constituir una Zona de Reserva Campesina. Este trabajo de diálogo entre organizaciones sociales y políticas, sectores populares de la ruralidad, funcionarios de instituciones estatales y profesionales solidarios (juristas, ingenieros, humanistas, entre otros) quedó condensado en el "Plan de Desarrollo Sostenible para la Constitución de la Zona de Reserva Campesina del Catatumbo" (Ascamcat, 2012).

Este Plan de Desarrollo contiene, por una parte, el proyecto de sostenibilidad económica, social y ambiental que la Ascamcat construyó colectivamente por medio de asambleas en cada uno de los siete municipios. Pero además, el Plan de Desarrollo es la manifestación explícita y letrada de la apropiación de la Ley 160 de 1994 para desarrollar y defender sus propios intereses políticos. Para Jairo Estrada, investigador de la Universidad Nacional de Colombia y acompañante permanente de los procesos de constitución de las ZRC en todo el país,

> La figura se concibió como parte de una política de regulación de las "zonas de colonización" y de las "tierras baldías de la Nación", con "la finalidad de fomentar la pequeña propiedad campesina, evitar o corregir los fenómenos de inequitativa concentración de la propiedad rústica y crear las condiciones para la adecuada consolidación y desarrollo de la economía de los colonos" (Artículos 79 y 80 de la ley). [...] Las comunidades campesinas y sus organizaciones, entendiendo los límites de los diseños institucionales de la figura de las ZRC, tal y como estaban concebidas en la ley, le apostaron a ella y le fueron agregando sus propios contenidos. (Estrada, 2013, p. 25)

Por lo tanto, el proceso de diseño, formulación y defensa de la constitución de las Zonas de Reservas Campesinas ha sido nutrido por la creatividad y la trayectoria de las organizaciones campesinas. Esta creatividad se expresa en la adaptación de la norma a las condiciones sociales, políticas, económicas y a las dinámicas del conflicto armado propias de cada región. Así, han integrado los acumulados de su proceso organizativo, añadiendo en el caso de la Ascamcat, la reivindicación al reconocimiento de la "cultura campesina del Catatumbo" (Ascamcat, 2012). Adicionalmente, la Asociación Campesina del Catatumbo ha propuesto zonas de regulación y cooperación interétnica entre el campesinado y las comunidades indígenas Barí, como las "escuelas agrícolas integrales para lograr desarrollar fuerzas productivas con orientación solidaria [...] de preservación y explotación racional de los recursos; junto con la protección de los territorios y la cultura de las comunidades étnicas y su autodeterminación" (Ascamcat, 2012, p. 303).

Sin embargo, luego de haber cumplido con los requisitos legales en 2012, el Gobierno nunca aprobó la declaración de la Zona de Reserva Campesina para el Catatumbo. Durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), las ZRC fueron ilegalizadas de facto por ser consideradas retaguardias estratégicas de la insurgencia. Sin embargo, nunca se declaró inexequible la Ley 160 de 1994, norma legal en la que se encuentra la ZRC. Por este motivo, las organizaciones campesinas han seguido trabajando en la elaboración de planes de desarrollo alternativos para satisfacer los requisitos legales para la designación de ZRC en sus territorios. En el caso de la Ascamcat, la dilación del primer gobierno de Juan Manuel Santos (2010–2014) y las acciones militares contra el campesinado cultivador de coca desencadenaron la protesta por la ZRC.

En la concatenación de hechos históricos, podría señalarse que la erradicación militar de los cultivos de coca fue el catalizador de la protesta. El campesinado, propietario de pequeñas fincas y sin medios para sacar los productos de su trabajo al mercado, se ve obligado a cultivar coca para subsistir. La política punitiva sobre los cultivos de uso ilícito, sin planes integrales de restitución de derechos colectivos ni individuales a

las comunidades campesinas, agrava la situación socioeconómica de los campesinos y campesinas del país.

Forzar la erradicación de la coca, sin erradicar la concentración de la tierra ni el paramilitarismo, generó un movimiento nacional a favor de la formalización de la Zona de Reserva Campesina más allá del Catatumbo. Así lo relató Alfredo Molano:

> La chispa que encendió la hoguera fueron los operativos de erradicación de coca en la región. La razón es sencilla, según los dirigentes del paro: no hay otro cultivo posible que permita al campesino sobrevivir. Por ello se comprometen, a cambio de la declaratoria de ZRC, a contribuir a la erradicación. Para ellos una ZRC no es sólo un área donde no puede haber concentración de tierra –peligro representado por la expansión de la palma africana–, sino también el desarrollo de programas institucionales de crédito, asistencia técnica, riego, salud, educación y titulación de predios. La situación no deja de ser paradójica: los campesinos piden el cambio de una economía ilegal por una legal protegida como propiedad privada con la figura creada por una ley, como es la ZRC. (Molano, 2013ª, párr. 14)

La paradoja a la que refiere Molano nos señala que la Asociación Campesina no solo reconoce el poder predominante del Estado, sino que espera que se pongan en marcha las leyes, planes y programas que este ha definido. Esto da cuenta de la táctica política de la Asociación ante el Estado: reconocerlo para demandar ante él sus derechos. En otras palabras, establece su ejercicio político dentro del marco del poder instituido, alejándose de aquellas corrientes de pensamiento y acción política que establecen sus horizontes fuera del orden predominante.

Pero esta paradoja también se explica por el desarrollo geográfico del Catatumbo. La adecuación del territorio y la construcción de infraestructura vial e industrial han sido dispuestas para beneficiar la actividad económica de los campos petroleros y las plantaciones de palma. No es de extrañar que, durante la primera semana de junio de 2013, los campesinos y campesinas del Catatumbo se dirigieran a Ocaña y Tibú para bloquear sus vías de acceso y salida, impidiendo el flujo de mercancías, insumos, maquinaria y fuerza de trabajo.

La protesta se extendió hasta agosto, con altos costos humanos, sociales y económicos. En solo tres semanas de huelga campesina hubo cuatro personas asesinadas y decenas de heridos. Además, permanecer en las carreteras implicó suspender el trabajo cotidiano en las fincas campesinas y en los comercios de Ocaña y Tibú. Con ello, se generó una situación compleja en la que la conflictividad social estuvo presente, entre el campesinado que insistía en mantener bloqueada la vía principal entre Ocaña y Tibú, los empresarios y la fuerza pública, que violentamente quiso levantar el bloqueo.

> Al cumplir la cuarta semana de protestas, Alfredo Molano visitó la región y afirmó que con el desarrollo del movimiento, el orden público se ha complicado porque los manifestantes no tienen herramienta de protesta distinta al bloqueo de las vías públicas. La respuesta del Gobierno ha sido la represión militar y policial y el resultado, como el país lo sabe: cuatro muertos y numerosos heridos a bala. (2013ª, párr. 15).

Esta denuncia de Molano se relaciona con el momento más álgido de la huelga, en el que la confrontación entre los labriegos y la fuerza estatal fue constante.

Los dos medios escritos de mayor circulación en Colombia registraron la noticia de la siguiente manera:

Diario El Tiempo[17]:

> A la expectativa de lo que se defina hoy en los diálogos que sostendrían en Tibú (Norte de Santander) con el ministro de Agricultura y Desarrollo Rural, Francisco Estupiñán, y la directora del Incoder, Myriam Villegas, se encuentran los campesinos del Catatumbo, quienes protestan desde el 12 de junio.
>
> Los cerca de 4.000 labriegos solicitan que se declare la constitución de la Zona de Reserva Campesina del Catatumbo, así como la suspensión inmediata de las erradicaciones forzosas de cultivos de coca y ejecución de un programa de sustitución gradual en esta región. (2013, párr. 2)

Revista Semana[18]:

> Lo que los campesinos denominan como "erradicación no concertada de cultivos de coca", que el Ejército inició manualmente en la parte alta de la zona rural del municipio a comienzos de junio, fue el detonante. Las protestas de los campesinos, que pusieron retenes en los accesos a Tibú y Ocaña, cobraron tal fuerza que el gobierno nacional, con el ministro de Agricultura a la cabeza, llegó ese miércoles a Tibú para tratar de concertar acuerdos que apagaran parte del incendio. Pero todo acabó peor [...]
>
> Otro tema en discusión, el más importante para los campesinos, era la declaratoria de un amplio territorio del Catatumbo como Zona de Reserva Campesina, una figura

[17] Nota de Prensa: Minagricultura visitará zona de protesta campesina en Tibú. El Tiempo. 19 de junio de 2013. Recuperado el 22 de enero de 2017 de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12880443

[18] Nota de Prensa: Reportaje: por qué arde el Catatumbo. Revista Semana. 22 de junio de 2013. Recuperado el 22 de enero de 2017 de: http://www.semana.com/nacion/articulo/reportaje-que-arde-catatumbo/348448-3

> que busca entregar a campesinos de escasos recursos tierras que son del Estado y que no se están aprovechando debidamente. (2013, párr. 5)

Resulta interesante el cambio progresivo que tuvo el paro de la Ascamcat. Inició con el bloqueo de vías, pasando por la confrontación violenta y el desconocimiento estatal de la legitimidad de las protestas, llegando al momento del reconocimiento de la Asociación Campesina como interlocutora del Estado. Este proceso dinámico es resultado de varios factores. Por una parte, del proceso organizativo previo a la huelga, ya que es necesario tener una colectividad cohesionada para el éxito de las acciones políticas colectivas. En este caso operaron no solo los compromisos adquiridos por cada persona con la Ascamcat, sino también un conjunto de valoraciones subjetivas propias de la economía moral campesina: sentimientos de rabia e indignación ante la injusticia y la desigualdad en el Catatumbo.

Cuando el paro sobrepasó el mes de permanencia, ya había miles de personas en las carreteras del Catatumbo. Unas confrontando con piedras y palos a la policía; otras explicando el motivo de la protesta a quienes iban llegando a Ocaña y Tibú; algunas preparando la negociación y la interlocución con el Estado; un grupo más pequeño curando a quienes estaban heridos; y otro grupo trabajando en la difusión mediática de lo que sucedía. En ese contexto, además de sentimientos de rabia e indignación, también operó la solidaridad de decenas de personas del Catatumbo que llevaron comida, ropa y medicamentos; asimismo, hubo quienes realizaron labores de verificación internacional para la protección de los derechos humanos ante la violencia y el uso desproporcionado de la fuerza militar y policial del Estado. Este acompañamiento solidario solventó las necesidades inmediatas, permitiendo prolongar la protesta y generando mayor presión en la exigencia de sus demandas.

La solidaridad y el apoyo que recibió la protesta del Catatumbo quedaron registrados en notas de prensa[19], en comunicados de las organizaciones que participaron[20] y en declaraciones de la Ascamcat. Una de las declaraciones de la Asociación Campesina del Catatumbo afirmaba que “Hemos recibido la invaluable solidaridad y acompañamiento de amplios sectores sociales y populares a nivel nacional e internacional, de la comunidad internacional con presencia en Colombia, de la academia, de artistas, políticos, estudiantes, a quienes extendemos nuestra profunda gratitud” (Ascamcat, 2013 c). Cabe suponer

19 Véase, por ejemplo, la nota del periodista Horacio Duque, ‘Catatumbo, paro nacional agrario y solidario’ disponible en http://prensarural.org/spip/spip.php?article11355.

20 Consúltese, por ejemplo, el comunicado elaborado por el Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativo – ILSA, titulado ‘Solidaridad de organizaciones no gubernamentales con el pueblo campesino del Catatumbo’. Disponible en http://prensarural.org/spip/spip.php?article11327. También está disponible la ‘declaración de solidaridad de Alliance for Global Justice’ en la página web http://prensarural.org/spip/spip.php?article11226.

que, sin este apoyo, la huelga habría sido levantada antes de llegar a un acuerdo entre la Asociación Campesina y los representantes del Gobierno nacional.

Además de los sentimientos de indignación, se generó cohesión social y fortalecimiento interno de la Ascamcat, lo que permitió resistir las presiones policiales y políticas durante el desarrollo de la huelga. Ello sostuvo la división interna del trabajo en la protesta y sumó a habitantes del Catatumbo que colaboraron con la Asociación Campesina. Pero también la valoración racional de contemplar la posibilidad de lograr beneficios colectivos afianzó la decisión de no suspender el bloqueo de las carreteras hasta alcanzar un acuerdo con el Estado.

Este vínculo entre valoraciones racionales y sentimientos se extiende también a la decisión personal de ingresar y permanecer en una organización política. La vinculación activa a una colectividad, con los costos y beneficios que ello le puede traer, es el resultado de una elección no solo racional, sino también emocional e ideológica. Actuar por los intereses de una agrupación, incluso en detrimento del beneficio propio, es consecuencia de una disertación sentipensante. Para Miguel Ángel Beltrán, investigador y docente de la Universidad Nacional de Colombia especializado en el desarrollo del conflicto armado y del movimiento social colombiano, la incorporación a una formación política, incluso en el caso de una organización militar como las guerrillas, obedece a una conjugación de elementos fácticos y materiales, junto a discernimientos de la razón y la pasión. Dice Beltrán:

> Es necesario considerar cómo estas situaciones [de ingreso y permanencia] son percibidas y reconocidas por los actores, quienes atribuyen significados a las acciones de acuerdo con parámetros culturales que incluyen prismas tales como las emociones, la ideología y la idiosincrasia regional entre otras. (2015, p. 63)

Esas valoraciones sentipensantes, compuestas por la unión de la emoción y la razón, inherentes a sujetos que sienten y racionalizan su experiencia vital (Fals Borda, 2014), fueron permanentes durante el paro, no solo en las calles, sino también en la negociación con el Estado. Así lo recordó la Ascamcat en el primer aniversario del paro:

> El dolor, la tristeza, la indignación de los campesinos, motivó que permaneciéramos firmes, hasta no lograr el objetivo, sentarnos a dialogar con el gobierno y abordar cada uno de los temas: como la constitución de las ZRC, la sustitución gradual, social y concertada de los cultivo de uso ilícito, garantías para esclarecimiento de la muerte de nuestros 4 compañeros que serán la semilla de la lucha por la ZRC-Catatumbo, pero además de la libertad de nuestros 5 campesinos detenidos en el marco del paro y la reparación de los 200 campesinos y campesinas que fueron heridos durante los 53 días de resistencia campesina. Gracias a los 17

> mil campesinos y campesinas que permanecieron en las carreteras, durante 53 días, logramos que el gobierno se sentara en la Mesa de Interlocución y Acuerdo – MIA del CATATUMBO, pero además hoy podemos decir que el Catatumbo es un referente nacional, se conoce que hay gente valiente que ya no se deja amedrantar. (Ascamcat, 2014, párr. 5)

Esta persistencia en la protesta, promovida por la economía moral campesina, favoreció la puesta en marcha de la metodología de diálogo y negociación diseñada por la Asociación Campesina (2013b). El método de interlocución consistió en establecer una mesa para el encuentro entre representantes del Gobierno con seis representantes de los cerca de doscientos dirigentes locales campesinos de la Ascamcat. Esta didáctica para el diálogo implicó un ejercicio profundamente democrático en el que los voceros del campesinado, reunidos en asambleas con la totalidad de los dirigentes del paro, discutieron y consensuaron la manera en que debía desarrollarse la negociación con la delegación del Gobierno. Es decir, los ejercicios participativos asamblearios desarrollados por la Asociación Campesina constituyeron el mecanismo para tomar decisiones en la mesa de interlocución con el Gobierno.

Esta metodología, además de participativa, permitió deliberar y reelaborar las reflexiones sentipensantes del campesinado en protesta contra el Estado. Si se quiere, fue una metodología para la reflexión colectiva. A partir de sus conclusiones, se pudieron abordar las cuatro reivindicaciones centrales de la protesta: la declaración de la Zona de Reserva Campesina en el Catatumbo; la suspensión de la erradicación militar forzosa de los cultivos de coca; la interrupción de los proyectos minero-energéticos en el Catatumbo; y la atención y prevención de la vulneración de derechos humanos como consecuencia del conflicto armado.

La negociación entre la Asociación Campesina del Catatumbo, a través de sus propios representantes, y los representantes del Estado, permitió que el 2 de agosto se acordara el levantamiento de la protesta campesina. Ese día, con la participación de congresistas y representantes de la comunidad internacional, se firmó un pacto que comprometió al Estado a adelantar las gestiones administrativas para la declaración de la Zona de Reserva Campesina, poniendo en marcha un plan de sostenibilidad económica, social y ambiental para el Catatumbo, así como medidas para la prevención de la vulneración de los derechos humanos. En ese momento, cuatro años después del levantamiento del paro, se comenzaban a cumplir los acuerdos alcanzados, abriendo un intersticio en la práctica política predominante y visibilizando al sujeto político colectivo de la Ascamcat con sus innovaciones democráticas. Como sintetizó la Asociación Campesina del Catatumbo:

> Los hijos del Catatumbo, mujeres y hombres con dignidad, resistimos por la tierra y el territorio porque nos rehusamos a aceptar que la voracidad del olvido, del capital nacional y transnacional, y el mal gobierno, perpetúen la historia que sobre nosotros se ha impuesto. Por eso y porque somos sujetos plenos, no lloramos sobre nuestra realidad sino que la transformamos con sabiduría y decisión. Por eso nos hemos organizado, y construido una propuesta alternativa de vida y desarrollo para esta región enmarcada en una zona de reserva campesina. (Ascamcat, 2013c, párr. 2)

Conclusiones

Democracia plebeya catatumbera

La protesta del campesinado colombiano en el Catatumbo en el año 2013, como ejercicio de democracia plebeya, fue una acción política colectiva que puso a prueba la capacidad de incidencia de la movilización campesina y popular en el campo político. Como nos recuerda Raquel Gutiérrez, es en estas

> Acciones colectivas de lucha donde heterogéneos contingentes sociales recuperan, antes que cualquier otra cosa, la capacidad colectiva de intervención en asuntos públicos a partir de la impugnación de lo que se impone como decisión política ajena, perjudicial y dañina para la vida colectiva. (2017, p. 18)

Por tanto, la heterogeneidad propia del campesinado, su creatividad organizativa y el juicio moral sobre las condiciones socioeconómicas del Catatumbo fueron fundamentales para confrontar al Estado a escalas local y regional.

Este ejercicio democrático-plebeyo, como se ha dicho antes, tuvo un potente catalizador en los sentimientos de ira e indignación producidos por la excesiva acumulación de tierras en el Catatumbo y por la erradicación militar de los cultivos de uso ilícito, principalmente de coca. En este contexto, fue fundamental la emergencia de la Asociación Campesina del Catatumbo como un agente del campo político local y regional del Catatumbo. La Ascamcat, una organización campesina hasta ese momento inadvertida por el Estado colombiano tuvo la capacidad de orientar y organizar el descontento de los sectores populares de la ruralidad catatumbera para confrontar al gobierno y posicionarse como interlocutora legítima ante los agentes estatales y ser portavoz del campesinado movilizado.

La confluencia de la indignación y la trayectoria organizativa de la Ascamcat propició que la protesta campesina en el Catatumbo colombiano, en agosto de 2013, se consolidara como una experiencia particular de democracia plebeya. Esta acción política colectiva constituyó un intenso ejercicio de movilización y organización de los sectores populares

de la ruralidad. Su intensidad estuvo dada tanto por la extensión de la protesta (56 días en las carreteras de la región) como por el volumen de personas que se desplazaron hacia los puntos de concentración. Según la Ascamcat, participaron más de dieciséis mil campesinos y campesinas. El reto organizativo, por su parte, estuvo dado por las dificultades derivadas del sostenimiento de miles de personas movilizadas, entre ellas la alimentación, la pernoctación y la atención médica.

Por lo demás, la protesta del Catatumbo fue una acción colectiva profundamente participativa, dialogante e incluyente. Fue participativa en tanto que logró que el campesinado, históricamente marginado de la gobernanza, incidiera en el campo político local y regional. Pero también fue participativa porque implicó la puesta en marcha de espacios asamblearios en el propio lugar donde se desarrollaba la huelga, lo cual permitió la construcción de consensos en los que participaron los y las dirigentes de la Ascamcat, junto a cientos de líderes y lideresas sociales y comunitarias de la región del Catatumbo. Este brío de participación igualitaria demandó un diálogo constante para la construcción de acuerdos dentro del campesinado movilizado, fortaleciendo los vínculos y motivaciones de la protesta. Así, a pesar de las divergencias y la diversidad que suponían las miles de personas que participaron en esta acción colectiva, se logró establecer definiciones políticas que incluyeron múltiples reivindicaciones ante el Estado –Véase el *Mandato para la sustitución social, gradual, concertada, estructural y ambiental de los ingresos derivados del cultivo de coca en el Catatumbo* (Ascamcat, 2013f).

Esta protesta campesina reclama una filiación distinta del campesinado con el Estado moderno colombiano. La demanda de acceso, propiedad y permanencia en la tierra que trabaja constituye la reivindicación de sus derechos como campesinado ante el Estado. Si se quiere, es la reivindicación de una ciudadanía campesina, lo cual implica la ratificación de su vinculación al Estado y la posibilidad de reivindicar el cumplimiento de leyes que lo benefician y de formular las que hagan falta para garantizar su buen vivir. Así toma sentido que una de las banderas centrales de la movilización en el Catatumbo fuera la puesta en marcha de la figura legal de la Zona de Reserva Campesina, incluida en la Ley 160 de 1994.

La movilización campesina, además de ser reivindicativa frente al Estado, constituyó un acto afirmativo de alteridad cultural, política y económica de las comunidades campesinas. Este reclamo por el reconocimiento estatal de la cultura propia, el respeto por el territorio campesino y por la autonomía política quedó expresado en el *Mandato para la sustitución social, gradual, concertada, estructural y ambiental de los ingresos derivados del cultivo de coca en el Catatumbo* (Ascamcat, 2013f), el *Pliego de exigencias del campesinado movilizado* (Ascamcat, 2013) y el *Plan de desarrollo alternativo para la reconstrucción y permanencia de la economía campesina en la región del Catatumbo* (Ascamcat, 2012).

En estos documentos se explicita, por tanto, un modelo político y económico moral orientado a la territorialización del Catatumbo, en el cual la reproducción simbólica y material del campesinado se constituye como un derecho colectivo.

Cabe señalar que la acción política colectiva del Catatumbo se consolidó como un referente ético para la ampliación de la democracia en Colombia, porque, como se mencionó, acudió a las necesidades comunes para desarrollar ejercicios de democracia participativa, como lo fue la protesta campesina de junio de 2013. Además, la movilización campesina demanda una democracia incluyente, abierta a los sectores populares y encaminada a la democratización misma del Estado. Por lo tanto, la ética de la defensa de lo común y los esfuerzos por construir mecanismos participativos incluyentes contradicen los valores predominantes de la democracia liberal, en la que la competencia, el individualismo y la mezquindad marcan la pauta de la carrera electoral por el poder político.

En síntesis, la protesta de los campesinos y campesinas del Catatumbo en agosto de 2013 fue una innovación democrática, caracterizada por la creatividad organizativa de los sectores populares de la ruralidad. Esta acción política colectiva nos propone nuevas preguntas y escenarios para valorar. Es importante hacer énfasis en los dispositivos sociopolíticos que activó la Ascamcat durante la protesta, pero también en las acciones más rutinarias desplegadas a lo largo del tiempo en relación con el Estado. Ambas hicieron parte de la agencia del campesinado dentro del campo político y constituyeron un repertorio de acciones sustentadas en el juicio moral de los sectores populares y en el uso estratégico de las formas tradicionalmente definidas por el Estado. En el estudio de esta sinergia, podrían encontrarse las claves para abrir nuevos debates sobre los mecanismos de participación política en Colombia, la ratificación de la legítima subjetividad política del campesinado y las garantías para el ejercicio político de las organizaciones campesinas.

Referencias

Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. (24 de noviembre de 2016). http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf

Arriagada, E. (2013). Clientelismo político y participación local. *Polis, 36*. http://polis.revues.org/9389

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2006). *En medio de la violencia, ¡haremos reflorecer el Catatumbo!* http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article116

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013). *Pliego de exigencias del campesinado movilizado del Catatumbo*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11099

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 b). *Propuesta metodológica consensuada y actualizada por los campesinos movilizados del Catatumbo*. http://prensarural.org/spip/spip.php?article11216

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 c). *Acuerdo social para el Catatumbo*. http://prensarural.org/spip/spip.php?article11524

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 d). *La crisis del Catatumbo: propuestas de solución*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11149

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 e). *Represión inminente del ESMAD y el ejército nacional ante protesta campesina en Tibú*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11073

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 f). *Mandato para la sustitución social, gradual, concertada, estructural y ambiental de los ingresos derivados del cultivo de coca en el Catatumbo*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11989

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 g). *Propuesta del campesinado al gobierno sobre desarrollo económico y social del Catatumbo*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11333

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2013 h). *Cinco mil campesinos construyen un acuerdo regional para la sustitución social, gradual y concertada de los cultivos de coca en El Catatumbo*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11932

Asociación Campesina del Catatumbo – Ascamcat. (2014). *Primer aniversario del paro campesino del Catatumbo*. http://prensarural.org/spip/spip.php?article14390

Asociación Campesina del Catatumbo; Colectivo de abogados Luis Carlos Pérez. (2012). *Plan de desarrollo alternativo para la reconstrucción y permanencia de la economía campesina en la región del Catatumbo – Norte de Santander*. https://es.scribd.com/doc/220358347/Plan-de-Desarrollo-Sostenible-zrc-Catatumbo

Beltrán, M. Á. (2015). *Las FARC-EP (1950-2015): luchas de ira y esperanza*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

Binswanger, H., Deininger, K., Feder, G. (1993). *Power, Distortions, Revolt and Reform in Agricultural Land Relations*. Washington: Banco Mundial.

Boaventura de Sousa, S. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid: Ediciones Akal.

Boaventura de Sousa, S. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo del Hombre - Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1990 [1984]). *Sociología y cultura*. (M. Pou, Trad.) México D.F.: Grijalbo.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Cinep. (2016). *Ambiente, minería y posconflicto en Colombia: los casos de Catatumbo y Sur de Bolívar*. Cinep: Bogotá. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161004111746/29161001_catatumbo.pdf

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas-la-habana-febrero-de-2015

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE. (1996). *Encuesta Agropecuaria*, Bogotá.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE. (2007). *División política y administrativa de Colombia – Conceptos básicos* http://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE. (2016). *III Censo Nacional Agropecuario. Tomo 1 – Memorias*. Bogotá.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, DANE. (2016). *III Censo Nacional Agropecuario*. Tomo 2 – Resultados. Bogotá.

Defensoría del Pueblo de Colombia. (2015). *Derechos de los campesinos colombianos*. http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Cartilla_derechos_de_los_campesinos.pdf

Estrada, J. (2013). La producción Campesina del Territorio. Las zonas de Reserva Campesina. En *Revista Espacio Crítico*, (18). http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/revista/recrt18/n18_a02.pdf

Fajardo, D. (2002). Tierra, Poder Político y Reforma Agraria y Rural. *Cuadernos Tierra y Justicia*, (1). Colombia: ILSA.

Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. *Informe de la Comisión Histórica y sus Víctimas*. https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas-la-habana-febrero-de-2015

Fals Borda, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (Comps.). Montevideo: Editorial El Colectivo.

Fassin, D. (2015). La economía moral del asilo. Reflexiones críticas sobre la crisis de los refugiados de 2015 en Europa. *Revista de dialectología y tradiciones populares, 70* (2): 277-290.

Flórez Malagón, A. (2012). La Escuela de la Economía Moral. Algunas de sus limitaciones para el análisis de lo político en lo campesino. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (26). http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/3334/2533

Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México, D.F: Trascended – Quimera.

García Canclini, N. (2004). "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?" En *C. N. Artes, Antología sobre Cultura Popular e Indígena* (págs. 153-168). México D.F.: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

García Linera, Á. (2002). El ocaso de un ciclo estatal. En Gutiérrez Aguilar, R., García Linera, A., Prada, R., Tapia, L. (Eds), *Democratizaciones plebeyas*. La Paz: Comuna y Muela del Diablo.

García Linera, Á. (2009). *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas obreras y populares en Bolivia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

García Linera, Á. (2015). Entrevista realizada por el programa *Diálogos por la Emancipació*n, con la presentación de Ricardo Forster, Secretario de Coordinación Estratégica para el Pensamiento Nacional – Argentina en la ciudad de La Paz, Bolivia. https://www.youtube.com/watch?v=UUgbOoupxfU

Gil, M. G. (2010). "El Sujeto Político". En *Documento* (Número 3). Centro de Análisis e Investigación Política. Universidad Santiago de Chile. http://www.biopolitica.unsw.edu.au/sites/all/files/publication_related_files/mariohermangil_elsujetopolitico.pdf

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrurtu.

Gonzales, L. G. (2017). *Luchas y Resistencias campesinas en Colombia: 1948 – 2015. Caminos de la guerra y de la paz*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Madrid: Edición Traficantes de sueños.

Harvey, D. (2012). *Espacios de esperanza*. Madrid: Ediciones Akal.

Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH. (2017). *Elementos para la conceptualización de lo "campesino" en Colombia*. Bogotá: ICANH.

Jaulin, R. (1973). *La paz blanca: introducción al etnocidio*. Silvia Delpy (trad.). Editorial: Tiempo Contemporáneo: Buenos aires. http://www.redalyc.org/pdf/1690/169021460009.pdf

Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. En *Iberoforum, II* (3), 1–22.

Molano Bravo, A. (2012). Paramilitarismo y palma en el Catatumbo. En *El Espectador*. http://www.elespectador.com/noticias/judicial/paramilitarismo-y-palma-el-catatumbo-articulo-330074

Molano Bravo, A. (2013a). Crisis en el Catatumbo: la chispa es la erradicación. En *El Espectador*. https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/crisis-en-el-catatumbo-la-chispa-es-la-erradicacion-article-430957/

Molano Bravo, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas-la-habana-febrero-de-2015

Ramírez, M. C. (2006). *Entre el estado y la guerrilla: identidad y ciudadanía en el movimiento de los campesinos cocaleros del Putumayo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH. http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/politica/estadoyguerrilla/indice.htm

Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC. (s.f.). *Pueblos Indígenas de Colombia*. http://www.onic.org.co/pueblos

ONP. (2011). *Escenario, actores y dinámicas de la conflictividad socioterritorial en Colombia*. Bogotá. http://www.derecho.unal.edu.co/gruposdeinvestigacion/theseus/images/carolina-jimenez/actores-y-dinamicas-del-conflicto-territorial.pdf

Oxfam. (2017). *Radiografía de la desigualdad, lo que nos dice el último censo agropecuario*. https://www.oxfam.org/es/informes/radiografia-de-la-desigualdad

Prensa Rural – Agencia. (2013). *[En desarrollo] ESMAD viola los derechos humanos del campesinado del Catatumbo*. http://www.prensarural.org/spip/spip.php?article11114

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2012). *El campesinado. Reconocimiento para construir país. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá.

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2014). *Catatumbo: análisis de conflictividades y construcción de paz*. Bogotá: Embajada de Suecia. http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-catatumbo-2014.pdf

Raigozo, C. (2013). Con dolor y rabia las comunidades recibieron los cuerpos de los dos campesinos asesinados por el Ejército. En *Notimundo*. https://notimundo2.blogspot.com/2013/06/ocana-norte-de-santander-con-dolor-y.html

Scott, J. (1976). *La economía moral del campesino. Rebelión y subsistencia del sureste asiático*. New Haven: Yale University.

Thompson, E. P. (2000). *Costumbres en común*. Barcelona: Editorial Crítica.

Vega Cantor, R. (2015). La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. Injerencia de los Estados Unidos, Contrainsurgencia y terrorismo de Estado. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. https://www.mesadeconversaciones.com.co/comunicados/informe-comision-historica-del-conflicto-y-sus-victimas-la-habana-febrero-de-2015

Wacquant, L. (2005). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos Sobre Pierre Bourdieu y su Obra* (53-78). México D.F.: Plaza y Valdés Editores.

Wolf, E. (1971). *Los campesinos*. Juan-Eduardo Cirlot Laporta (trad.). Barcelona: Editorial Labor.

Zurbriggen, C. (2011). Gobernanza: una mirada desde América Latina. En *Perfiles Latinoamericanos, 38*, julio-diciembre, 2011, pp. 39-64. México D.F., Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal.

rustICUS
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

Saberes del agua y reexistencia territorial: una mirada desde la cartografía social en Coquí, Chocó

Knowledge of water and territorial re-existence: A perspective from social cartography in Coquí, Chocó

Germán Alberto Chaves Mejía

▪ Doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
germanchavesmejia@yahoo.com

Cómo citar: Chaves, G. (2026). Saberes del agua y reexistencia territorial: Una mirada desde la carto-grafía social en Coquí, Chocó. *RUSTICUS: Educación, Ciencia, Tecnología y Ruralidades, 1*(1), 90–114.

Resumen

Este artículo muestra los resultados parciales de la investigación posdoctoral titulada “Agenda pedagógica de co-construcción y de apropiación social de conocimiento que resignifique la relación de la niñez y de la juventud pertenecientes a la comunidad del corregimiento de Coquí, (Chocó) con sus fuentes hídricas en relación con la paz”, apoyada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia y la Universidad de Manizales en alianza con CINDE desde el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

En el corregimiento de Coquí, ubicado en el departamento del Chocó (Colombia), persiste una problemática estructural

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fecha de recepción:
21 de julio del 2025

Fecha de aceptación:
1 de diciembre del 2025

CC BY NC SA

relacionada con el acceso limitado a fuentes de agua segura y sostenible, a pesar de que este recurso constituye un eje central en la cotidianidad, la organización territorial y la cosmovisión de la comunidad. Ante esta realidad, la presente investigación tuvo como propósito reconocer y visibilizar los saberes ancestrales y locales en torno al agua, resignificando las prácticas socioculturales e históricas que configuran el territorio. Para ello, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo sustentado en la cartografía social, lo cual permitió que los habitantes de Coquí se posicionaran como sujetos activos en la construcción de conocimiento, expresando, a través del lenguaje cartográfico, su sentido de pertenencia, las tensiones identitarias y las múltiples relaciones —materiales y simbólicas— con el recurso hídrico.

Como resultado, se identificaron y sistematizaron saberes tradicionales vinculados al agua, los cuales fueron organizados en cuatro categorías analíticas: el origen del agua, el manglar, el río Coquí y el océano. Entre estas, la categoría del manglar emergió como especialmente significativa, al expresar una visión integral del ecosistema y propiciar un diálogo entre el conocimiento ancestral y las perspectivas científicas occidentales.

Palabras clave: agua, cartografía social, conocimientos tradicionales, saberes locales, sostenibilidad, territorio, recurso hídrico.

Abstract (T1)

This article presents the partial results of the postdoctoral research titled *"Pedagogical agenda for the co-construction and social appropriation of knowledge that re-signifies the relationship of children and youth belonging to the community of the township of Coquí (Chocó) with their water sources in relation to peace."* The study was supported by the Ministry of Science, Technology, and Innovation of Colombia and the University of Manizales in partnership with CINDE, within the framework of the Postdoctoral Research Program in Social Sciences, Childhood, and Youth.

In the township of Coquí, located in the department of Chocó (Colombia), a structural problem persists related to limited access to safe and sustainable water sources, despite water being a central element in the community's daily life, territorial organization, and worldview. Faced with this reality, the purpose of this research was to recognize and make visible ancestral and local knowledge related to water, re-signifying the sociocultural and historical practices that shape the territory.

A qualitative methodological approach based on social cartography was adopted, allowing the inhabitants of Coquí to position themselves as active subjects in the construction of knowledge. Through cartographic language, they expressed their sense of belonging, identity tensions, and the multiple —material and symbolic— relationships with the water resource.

As a result, traditional knowledge linked to water was identified and systematized and organized into four analytical categories: the origin of water, the mangrove, the Coquí River, and the ocean. Among these, the category of the mangrove emerged as particularly significant, as it expresses a comprehensive vision of the ecosystem and fosters dialogue between ancestral knowledge and Western scientific perspectives.

Keywords: Water, social cartography, traditional knowledge, local knowledge, sustainability, territory, and water resource.

Introducción

En el corregimiento de Coquí, situado en el municipio de Nuquí, en el departamento del Chocó —una de las zonas más húmedas de Colombia—, paradójicamente, uno de los principales problemas de sus habitantes es la escasez de agua potable. En este territorio, se han realizado diversas investigaciones, estudios y planes de acción para abordar esta problemática desde perspectivas predominantemente cuantitativas, objetivistas y cientificistas. Si bien estas iniciativas han dado respuesta a necesidades puntuales, también han contribuido a profundizar la separación entre las comunidades y el recurso hídrico, promoviendo una relación de dependencia y subordinación epistemológica. En consecuencia, el agua ha sido percibida principalmente desde un enfoque utilitario, debilitando el vínculo cultural y ancestral que históricamente ha unido a la comunidad de Coquí con este recurso vital (Chaves, 2024).

Frente a este escenario, la presente investigación propone la cartografía social como una herramienta teórico-metodológica que permite recuperar, representar y posicionar los conocimientos comunitarios sobre el agua como base para una gestión más justa y sostenible. A través de esta metodología, se busca no solo mapear las fuentes y usos del recurso hídrico, sino también visibilizar las prácticas tradicionales, los rituales simbólicos y las estrategias de conservación desarrolladas por la comunidad. El estudio plantea que esta metodología puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía territorial y al reconocimiento del agua como un bien cultural y espiritual, más allá de su dimensión funcional, y a su vez permitió el objetivo de esta investigación: analizar el potencial de la cartografía social como herramienta teórico-metodológica para recuperar y visibilizar los conocimientos comunitarios sobre el agua, con el fin de promover una gestión territorial justa, sostenible y culturalmente significativa (Ortiz & Borjas, 2008).

La importancia de aplicar esta herramienta en Coquí radica en su capacidad para empoderar a la comunidad en su rol como conocedora y gestora de sus propios recursos. El proceso participativo que propone la cartografía social convierte a los habitantes de Coquí en agentes activos en la construcción y validación de su propio conocimiento, facilitando su integración en la planificación territorial y en las políticas de gestión hídrica. De esta manera, se promueve un enfoque holístico y respetuoso con las prácticas culturales locales.

Así, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la cartografía social, al integrar los saberes propios y ancestrales de las comunidades, contribuir a la gestión sostenible del agua, a su visibilización y a la resignificación de la relación comunitaria con este recurso en el corregimiento de Coquí, Chocó? Interrogante que se

pretendió dilucidar a partir del siguiente objetivo: explorar cómo la cartografía social, al integrar los saberes propios y ancestrales, puede contribuir a la gestión sostenible del agua, su visibilización y la resignificación de la relación comunitaria con este recurso en el corregimiento de Coquí, Chocó.

Lo anterior resulta pertinente, ya que existen antecedentes que respaldan que las comunidades del corregimiento de Coquí han construido visiones propias de bienestar y un modelo de desarrollo local sustentado en prácticas tradicionales como la pesca artesanal, la agricultura y el ecoturismo. Estas actividades, lejos de ser meramente económicas, están profundamente ancladas en una ética de cuidado territorial, la cual se expresa en la consolidación de áreas protegidas y en una activa participación en procesos de conservación ambiental (Chaves, 2024).

Contexto geográfico y social

El corregimiento de Coquí es habitado por aproximadamente 120 personas que hacen parte de la población total del municipio de Nuquí, la cual es de 16 642 habitantes, de los cuales 49,9 % son hombres (8,304) y el 50,1 %, mujeres (8,338). Se resalta que, mientras que el 9,6 % (1,596) reside en la cabecera municipal, el 90,4 % (15 046) lo hace en la zona rural. El 77,5 % de la población se identifica como afrodescendiente y se encuentra asentada en un territorio colectivo administrado por el Consejo Comunitario General (CCG) Los Riscales (Alcaldía Municipal de Nuquí en Chocó, s.f.).

Concretamente, en Coquí, el 92 % de la población que está asentada permanentemente se identifica como afrodescendiente, y el 70,9 % de los habitantes del municipio vive en condiciones de necesidades básicas insatisfechas (DANE, 2018).

Desde hace varios años, la comunidad ha orientado sus esfuerzos hacia la defensa y preservación de su territorio como una forma de vida, articulando modelos de gobernanza local con instituciones encargadas del ordenamiento ambiental y la gestión de áreas protegidas. Esta apuesta ha favorecido la consolidación de un proyecto de desarrollo propio e interétnico, que no solo promueve el bienestar colectivo, sino que también reivindica los valores bioculturales del territorio, entendidos como la interrelación entre la diversidad cultural y la biodiversidad ambiental.

En este contexto, la pesca artesanal, la agricultura de subsistencia y el ecoturismo comunitario han sido históricamente pilares fundamentales en la búsqueda de un desarrollo sostenible, arraigado en las prácticas y saberes locales. La concepción territorial de la comunidad resulta clave para preservar la integridad ecológica de esta región, valorada por sus habitantes no solo como un espacio geográfico, sino como un patrimonio natural y cultural de relevancia nacional.

Frente a amenazas como la deforestación y el deterioro de ecosistemas estratégicos, las organizaciones afrodescendientes de Coquí han asumido un papel protagónico en la protección del entorno, en especial de los manglares. Estos ecosistemas, característicos de zonas inundables —como lagunas, estuarios y desembocaduras de ríos—, albergan diversas especies de mangle adaptadas a ambientes salinos y constituyen uno de los sistemas ecológicos más productivos del planeta.

El agua —ya provenga de manglares, ríos, acuíferos, pozos artesanales o pequeños acueductos— ocupa un lugar central en la vida material y espiritual de la comunidad. No solo sostiene las economías locales, sino que estructura los ritmos cotidianos y los vínculos afectivos con el entorno.

El análisis geográfico del territorio de Coquí da cuenta de esta estrecha relación con el paisaje. Su extensión va desde el sector de Berrugatera, al nororiente (límite con el corregimiento de Panguí), hasta la desembocadura de la quebrada Majagualito en la playa de Joví, al occidente. Limita al norte con el océano Pacífico; al sur, con la divisoria de aguas entre el río Coquí y la quebrada Ocaba (corregimiento de Cuevita, municipio del Bajo Baudó); y al oriente, con el resguardo indígena del río Panguí. La zona costera, conformada por la ensenada de Coquí, se extiende desde Panguí hasta la punta de la playa Guachalito.

El núcleo urbano de Coquí se ubica sobre la margen derecha del río Coquí, en dirección oriente-occidente, paralelo a la línea de playa. A lo largo de una vía principal de aproximadamente 950 metros se disponen la mayoría de las viviendas. Detrás de esta franja urbana se encuentra un sistema de esteros que conecta con los manglares, extendiéndose hasta la desembocadura del estero principal en el sector de Boca Vieja. Los manglares de Coquí abarcan cerca de 120 hectáreas y albergan las siete especies de mangle presentes en el Pacífico colombiano (Alcaldía Municipal de Nuquí, 2020).

El acceso al corregimiento se realiza, principalmente, por vía marítima, mediante lanchas que arriban a la cabecera local. También existen caminos peatonales y tramos de playa que permiten el tránsito a pie, aunque su uso depende de las condiciones de marea. A continuación, en la figura 1 se muestra la ubicación de Coquí.



Figura 1. Ubicación geográfica de Coquí en el departamento del Chocó

Fuente: (Pinterest.org, s.f.)

Como se hace evidente en el párrafo anterior, el agua en sus diversas formas está siempre en contacto con las comunidades de Coquí y determina no solo su sustento, sino que también hace parte de su vida cotidiana, sus sentimientos y sus saberes. La figura 2 muestra un mosaico de fotos relacionadas con el agua de Coquí.

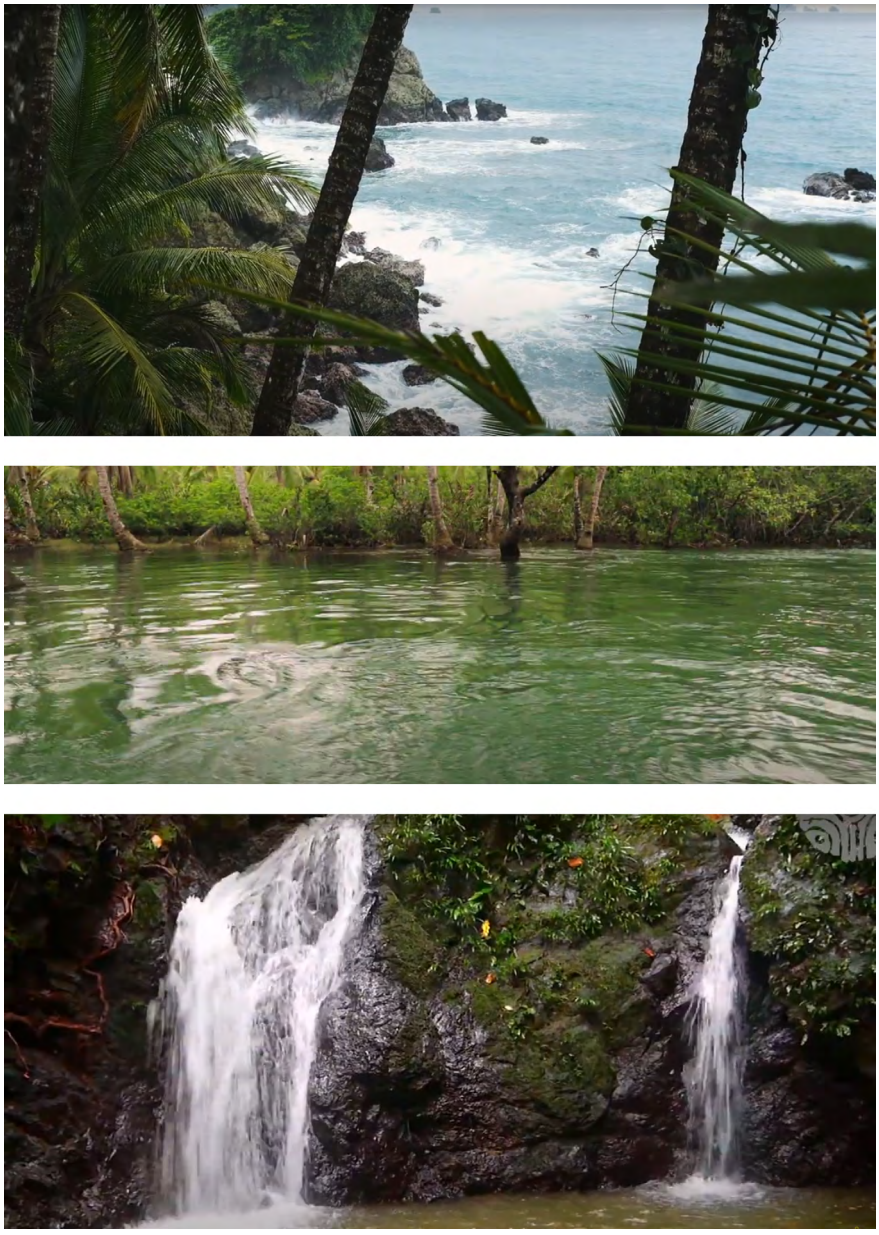


Figura 2. El agua de Coquí en el océano, manglares y ríos
Fuente: fotografías obtenidas por el autor en octubre de 2024.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo, adoptando como eje metodológico la Investigación-Acción Participativa (IAP). Esta perspectiva permite resignificar los saberes ancestrales y los conocimientos locales de la comunidad

del corregimiento de Coquí (Chocó) en torno al agua, integrando herramientas como la cartografía social para documentar, analizar y fortalecer las relaciones que los habitantes mantienen con sus fuentes hídricas.

La metodología adoptada favorece la participación activa y consciente de la comunidad en todas las fases del proceso investigativo, promoviendo un diálogo horizontal entre los saberes locales y los conocimientos técnico-científicos. De este modo, se garantiza un enfoque incluyente que reconoce la pluralidad epistemológica presente en los territorios (Santos, 2008).

La muestra de participantes fue cualitativamente representativa, es decir, no respondió a criterios estadísticos de inferencia poblacional, sino que fue seleccionada por su capacidad para ofrecer una comprensión rica, densa y situada del fenómeno estudiado, en consonancia con el enfoque de la cartografía social (Flick, 2015). Aproximadamente el 50 % de la población total de Coquí —estimada en unas 120 personas— participó voluntariamente, según sus tiempos y disponibilidades.

Se llevaron a cabo talleres de cartografía social con distintos grupos comunitarios —niños, jóvenes, adultos y personas mayores— integrando enfoques intergeneracionales y de género. Esta diversidad permitió reconocer múltiples voces, experiencias y memorias, configurando un panorama complejo y enriquecido de los saberes en torno al agua.

En esta primera fase, la cartografía social se implementó como herramienta central para visibilizar las prácticas culturales y los conocimientos locales sobre el recurso hídrico, posicionando al mismo tiempo a la comunidad como sujeto activo en la gestión de su territorio. Este enfoque participativo contribuye al empoderamiento comunitario, facilita el diálogo intercultural en torno al agua y sienta las bases para la construcción de modelos de manejo hídrico sostenibles y culturalmente respetuosos (Harley, 2001). Las etapas específicas del proceso son las siguientes:

1. **Diagnóstico participativo y definición de problemas**

   A través de talleres comunitarios, entrevistas abiertas y grupos focales, se identifican las problemáticas relacionadas con el agua, como la escasez, la contaminación y los desafíos en su manejo. Este diagnóstico incluye un reconocimiento de las prácticas y narrativas ancestrales vinculadas al recurso hídrico, destacando la importancia cultural y espiritual que la comunidad le atribuye.

2. **Implementación de la cartografía social del agua**

   La cartografía social se establece como herramienta central del proceso, permitiendo que los habitantes participen activamente en la identificación y mapeo de:

- Fuentes hídricas (ríos, quebradas, nacimientos de agua).
- Prácticas tradicionales de manejo del agua.
- Espacios significativos relacionados con prácticas cotidianas y productivas mediadas por el agua.
- Áreas de riesgo, retos, amenazas y oportunidades hídricas.

3. Análisis y resignificación de los saberes

Los mapas generados a través de la cartografía social se analizan en espacios participativos donde la comunidad reflexiona sobre los significados atribuidos al agua y las prácticas relacionadas con ella. Esta etapa fomenta la resignificación de los saberes ancestrales, reconociendo su valor no solo como soluciones prácticas, sino también como expresiones culturales y de sostenibilidad.

Es relevante señalar que los instrumentos empleados en el proceso de cartografía social —tales como talleres comunitarios, entrevistas abiertas y grupos focales— fueron previamente validados por expertos vinculados a las instituciones aliadas de esta investigación. Estos expertos no solo garantizaron la adecuación metodológica de los instrumentos, sino que también colaboraron en el análisis y tratamiento de la información recopilada, con el propósito de asegurar criterios rigurosos de validez, confiabilidad y pertinencia científica en el desarrollo del estudio.

En este marco, los hallazgos de la investigación tienen el potencial de incidir en la formulación y el ajuste de políticas públicas dirigidas a territorios históricamente marginados y vulnerables, como el corregimiento de Coquí, contribuyendo así a enfoques más participativos, inclusivos y culturalmente contextualizados en la gestión del recurso hídrico.

Resultados

Los resultados parciales de esta investigación evidencian un acercamiento profundo a los saberes, prácticas y percepciones que la comunidad de Coquí ha construido en torno al recurso hídrico, los cuales se organizaron en cuatro categorías principales: el origen del agua, el manglar, el río Coquí y el océano. Estas categorías emergieron de forma colectiva a partir de los aportes de los participantes durante el proceso investigativo y permiten comprender de manera integral las dimensiones culturales, espirituales y prácticas que estructuran la relación de la comunidad con sus fuentes de agua.

La cartografía social desempeñó un papel central en la generación de estos resultados, consolidándose como una herramienta metodológica clave para visibilizar y resignificar las relaciones territoriales e hídricas de la comunidad. A través de ejercicios participativos de mapeo, los habitantes identificaron lugares significativos, como nacimientos de agua, zonas de pesca y recolección, espacios de uso ritual y áreas expuestas a riesgos ambientales. Estos registros no solo reflejan un conocimiento práctico del entorno, sino también una rica carga simbólica que moldea la vida cotidiana de los habitantes y fortalece las estrategias locales de gestión sostenible del agua.

Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Gómez Mosquera (2017), quien sostiene que la participación activa de las comunidades en la autogestión del agua es fundamental para la implementación de tecnologías no convencionales, enriquecidas por saberes ancestrales, que promuevan un manejo integral y sostenible del recurso hídrico.

El origen del agua

Para los habitantes de Coquí, el agua representa mucho más que un recurso funcional: es un elemento esencial para la vida que posee una profunda dimensión espiritual, simbólica y cosmogónica. En los mapas construidos colectivamente durante los talleres de cartografía social, emergen lugares sagrados asociados a nacimientos de agua, considerados por la comunidad como fuentes de energía, equilibrio y conexión con la naturaleza.

Los saberes locales sobre el origen del agua conforman un entramado complejo que articula mitos, creencias espirituales y conocimientos empíricos. Esta perspectiva expresa una relación íntima con el entorno natural, en la que convergen visiones tradicionales con nociones próximas al conocimiento científico occidental. Desde una comprensión ancestral, el agua es vista como un don otorgado por seres espirituales o divinidades que habitan en los ríos, manantiales y manglares, quienes actúan como guardianes del territorio y del equilibrio ecológico.

Estas creencias han sido enriquecidas a lo largo del tiempo mediante procesos de intercambio intercultural con comunidades indígenas cercanas, dando lugar a relatos míticos sobre entidades que dieron forma al paisaje —ríos, quebradas y cascadas— como parte de una creación sagrada. Estas narrativas suelen ir acompañadas de rituales, ofrendas y prácticas comunitarias que expresan respeto, gratitud y reverencia por las fuentes hídricas.

Simultáneamente, se reconoce con claridad la importancia de los ciclos naturales del agua —como la lluvia, la condensación y la evaporación—, los cuales son comprendidos

no solo como fenómenos físicos, sino como procesos sagrados cuya conservación es fundamental para la vida comunitaria.

En los niños, niñas y jóvenes de Coquí se evidencia una integración significativa entre estos saberes ancestrales y las nociones científicas contemporáneas sobre el ciclo del agua, dando lugar a una comprensión híbrida, creativa y culturalmente situada. Esta fusión de conocimientos no solo fortalece la identidad territorial, sino que también promueve prácticas sostenibles y respetuosas en la gestión del recurso hídrico.

El manglar

El manglar es reconocido por la comunidad de Coquí como un ecosistema vital, no solo por su contribución al sustento económico local, sino también por su función esencial en la regulación ambiental y el equilibrio ecológico del territorio. A través del ejercicio de cartografía social, se logró identificar rutas de navegación tradicionales, zonas de pesca artesanal y recolección de moluscos, así como espacios designados para la conservación ambiental.

El río Coquí

El río Coquí fue reconocido por la comunidad como una arteria vital del territorio, cuya importancia trasciende su función como fuente de agua potable. Es también un espacio central para la socialización, el esparcimiento, la recreación y la realización de prácticas culturales y cotidianas profundamente arraigadas en la vida comunitaria.

A través del proceso de cartografía social, el mapeo colectivo permitió identificar las zonas de mayor uso del río, así como los lugares donde se desarrollan actividades tradicionales, como el lavado de ropa, el baño comunitario, la pesca y los encuentros rituales. De igual manera, se documentaron las principales amenazas que enfrenta este cuerpo de agua, entre ellas la sedimentación progresiva y la contaminación, las cuales fueron señaladas por los propios habitantes a partir de sus experiencias y observaciones directas.

Este conocimiento territorial, expresado mediante el lenguaje cartográfico, evidencia no solo el valor utilitario del río, sino su rol como eje articulador de la memoria, la identidad y la vida colectiva de la comunidad de Coquí.

El océano

Para la comunidad de Coquí, el océano representa un espacio de conexión e intercambio que articula dimensiones económicas, culturales y espirituales del territorio. Es fuente de sustento a través de la pesca tradicional, vía de comunicación con otros corregimientos y espacio simbólico que encierra memorias, saberes y prácticas ancestrales.

Las representaciones cartográficas elaboradas por los habitantes incluyeron rutas de navegación utilizadas históricamente, zonas de pesca artesanal y espacios de especial valor espiritual, donde se realizan rituales o se reconocen presencias simbólicas asociadas al mar. Sin embargo, junto con estos usos tradicionales, también emergió una preocupación colectiva por las amenazas que enfrenta el océano, entre ellas la sobreexplotación de recursos y los impactos crecientes del cambio climático, como la alteración de las mareas y la pérdida de biodiversidad marina.

Estas percepciones, integradas en los mapas comunitarios, evidencian una conciencia ecológica profundamente arraigada, que combina conocimientos empíricos con cosmovisiones tradicionales y que llama a una gestión del océano que sea sostenible, culturalmente pertinente y ambientalmente responsable.

En las siguientes tablas se sintetizan los resultados de la primera parte de esta investigación, en la tabla 1 se muestra la ruta metodológica para la obtención de resultados y en la tabla 2 las categorías construidas y sus aspectos más relevantes.

Tabla 1. Ruta metodológica para la obtención de resultados

Actividad	Objetivos	Técnica	Productos
Narrativas sobre mapas históricos	Identificar las problemáticas relacionadas con el agua, como la escasez, la contaminación y los desafíos en su manejo, mediante talleres comunitarios, entrevistas abiertas y grupos focales, incorporando el reconocimiento de las prácticas y narrativas ancestrales vinculadas al recurso hídrico y destacando su importancia cultural y espiritual para la comunidad.	Acercamiento de indagación inicial con la población, en el que, a través de diálogos, se detectaron aspectos históricos, expectativas y preocupaciones de la comunidad con respecto al agua.	Testimonios transcritos y organizados a partir de una entrevista no estructurada1

[1] Entrevistas no estructuradas: son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original (Báez, 2009).

Creación cartográfica comunitaria	Utilizar la cartografía comunitaria como herramienta central para que la comunidad participe activamente en la identificación y mapeo de fuentes hídricas, prácticas tradicionales de manejo del agua, espacios significativos vinculados a rituales y creencias espirituales, y áreas de riesgo hídrico, promoviendo la resignificación de los saberes ancestrales como expresiones culturales y soluciones sostenibles.	Creación cartográfica comunitaria sobre problemas relevantes, actuales y sus posibles soluciones con respecto al agua	Textos construidos a partir de una cartografía comunitaria que permite un proceso de construcción colectiva de conocimiento y ofrece la posibilidad de resolver problemas sociales (Betancurth, Vélez y Sánchez, 2020).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Categorías desde la información obtenida en la tabla 1

Categorías	Aspectos relevantes
El origen del agua	En Coquí, el agua se valora no solo como un recurso funcional, sino como un elemento espiritual y cosmogónico. Los relatos comunitarios combinan mitos y creencias espirituales, influenciados por interacciones con pueblos indígenas, con explicaciones prácticas sobre los fenómenos naturales. Los jóvenes integran estas visiones ancestrales con conceptos científicos.
El manglar	El manglar se reconoció como un ecosistema esencial para la economía y el medio ambiente local.
El río Coquí	El río es vital para la vida en Coquí, no solo como fuente de agua potable y recursos pesqueros, sino también como espacio cultural y de movilidad social.
El océano	El océano simboliza el sustento local, la conexión y el intercambio económico.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

A continuación, se muestran los resultados parciales de la investigación, que consisten en la construcción de cuatro categorías que permiten lograr un acercamiento a los saberes y sentires que tiene la comunidad de Coquí con respecto al recurso hídrico. Las cuatro categorías construidas a partir de los aportes de la comunidad, y que dan cuenta de sus saberes, prácticas y sentimientos, son: el origen del agua, el manglar, el río Coquí y el océano. Posteriormente, este apartado finaliza con una discusión en la que, desde una dialógica, se integran las prácticas y los saberes comunitarios y ancestrales de la comunidad de Coquí con los conocimientos occidentales científicos sobre el recurso hídrico, su gestión y conservación.

El agua como legado espiritual, cultural y práctico: saberes de la comunidad de Coquí

La comunidad de Coquí posee una amplia y diversa gama de saberes en torno al origen del agua, los cuales se expresan mediante concepciones culturales, mitos y creencias que revelan una profunda conexión entre las personas y su entorno natural. Estas formas de conocimiento articulan explicaciones tradicionales, espirituales y prácticas, en las que convergen tanto saberes ancestrales como influencias interculturales derivadas de los intercambios con pueblos indígenas vecinos.

En lo que respecta al origen del agua, algunos sectores de la comunidad consideran que este recurso es un don otorgado por seres espirituales o divinidades que habitan en ríos, manglares y otros cuerpos hídricos. Se les atribuye a estas entidades la creación y el sostenimiento del agua, y su presencia se manifiesta a través de relatos míticos que describen cómo figuras sobrenaturales moldearon el paisaje, dando origen a ríos, manantiales, cascadas y manglares. Estas narrativas sitúan a los dioses como creadores o guardianes del agua, y muchas veces se acompañan de prácticas rituales como ofrendas y plegarias dirigidas a los espíritus del agua, lo que evidencia una dimensión sagrada en la relación con este elemento vital.

Paralelamente, también existen interpretaciones que se aproximan a perspectivas más afines al conocimiento científico occidental. Estas se centran en transformaciones naturales y se expresan a través de relatos que explican la formación del agua a partir de fenómenos como las lluvias intensas, los desbordamientos o las erupciones volcánicas. A menudo, estas historias incorporan elementos morales o pedagógicos que transmiten lecciones sobre el equilibrio ambiental y la necesidad de cuidar los ecosistemas.

Asimismo, el agua es comprendida a partir de los ciclos naturales, particularmente del ciclo hidrológico, que, si bien no se enuncia en términos científicos convencionales, es entendido desde una perspectiva empírica y funcional. La observación del comportamiento de la lluvia, la evaporación o los cambios estacionales constituye una forma de conocimiento práctico profundamente arraigada en la cotidianidad local.

Las fuentes de agua, como ríos y manantiales, ocupan un lugar central en la vida comunitaria y son valoradas con especial reverencia. Al ser consideradas sagradas o fundamentales para la supervivencia, estas fuentes generan prácticas orientadas a su protección. El respeto hacia ellas está profundamente inscrito en la sabiduría local, la cual reconoce al agua como un elemento esencial para la vida humana, espiritual y ecológica.

Comprender los saberes propios de la comunidad de Coquí en relación con el agua implica reconocer su patrimonio cultural y cosmovisión, así como los sistemas de conocimiento que configuran su identidad colectiva. Esta identidad se nutre de la creatividad, la experiencia histórica y la memoria ecológica, elementos que están íntimamente ligados a su relación con la naturaleza. En este sentido, validar estas formas de conocimiento constituye un acto de justicia epistémica (Martínez, 2025), al reconocer la legitimidad de otros modos de saber y habitar el mundo.

Finalmente, entre niños y jóvenes se observa una interesante integración entre las explicaciones científicas modernas sobre el ciclo del agua y las creencias tradicionales heredadas. Esta articulación da lugar a una visión híbrida y complementaria del agua, en la que coexisten narrativas ancestrales y marcos científicos, ampliando así las posibilidades de comprensión y gestión del recurso hídrico.

En suma, las concepciones sobre el origen del agua en Coquí representan una rica amalgama de espiritualidad, mitología y conocimiento práctico, que da cuenta de una cosmovisión holística, profundamente enraizada en el territorio y en la experiencia vivida de sus habitantes.

Manglares de vida: Saberes, prácticas y significados culturales en la comunidad de Coquí

El manglar es un ecosistema de vegetación costera altamente adaptado a ambientes salinos, cuya función es crucial para la biodiversidad y el equilibrio ecológico de la región. En la comunidad de Coquí, este ecosistema no solo representa una fuente vital de recursos, sino que también configura un espacio de profunda significación cultural, espiritual y territorial.

Desde una perspectiva práctica, la comunidad reconoce en los manglares una provisión esencial de alimentos como peces, mariscos y moluscos, fundamentales para su dieta cotidiana. Asimismo, los árboles de mangle, en particular cuando están secos, son aprovechados en la construcción de viviendas y en la elaboración de utensilios domésticos, lo que da cuenta de un uso integral y sostenible de los recursos locales.

Además de su valor utilitario, los manglares son comprendidos como barreras naturales que protegen a la comunidad frente a fenómenos climáticos extremos, como tormentas, marejadas y huracanes. La población local ha identificado el papel fundamental de las raíces del mangle en la estabilización del suelo y en la mitigación de la erosión costera, destacando una comprensión empírica de los procesos ecológicos que fortalecen la resiliencia del territorio.

Por otro lado, el manglar también adquiere un valor simbólico y espiritual. Algunos miembros de la comunidad lo consideran un espacio sagrado, relacionado con prácticas ancestrales, leyendas y rituales que refuerzan su vínculo con la naturaleza. Esta dimensión espiritual se entrelaza con una cosmovisión que otorga agencia y significado a los elementos del entorno natural.

Los manglares que rodean a Coquí son reconocidos por su riqueza en biodiversidad, albergando múltiples especies de flora y fauna. Este conocimiento ecológico, profundamente enraizado en la experiencia cotidiana, se transmite intergeneracionalmente, promoviendo prácticas sostenibles que aseguran la conservación del ecosistema. Un ejemplo emblemático de ello es la práctica conocida como pianguar, que consiste en la recolección manual de pianguas —moluscos bivalvos de textura firme y sabor característico— realizada mayoritariamente por mujeres durante las mareas bajas. Esta actividad no solo representa una fuente de alimento e ingreso económico, sino también un saber ancestral que articula conocimiento ecológico, género y sostenibilidad, como se muestra en la figura 3.

No obstante, las percepciones de la comunidad sobre el manglar no son exclusivamente positivas. Si bien se reconoce su valor ecológico, alimentario y cultural, también se identifican diversas problemáticas que amenazan su conservación, como la deforestación, la contaminación y los efectos del cambio climático. Estos factores son vistos como riesgos que comprometen la salud y la sostenibilidad de los ecosistemas de manglar.

Ante esta situación, algunos habitantes de Coquí han asumido un rol activo en iniciativas de conservación y restauración, con el objetivo de proteger estos ecosistemas que consideran parte fundamental de su territorio. La relación entre la comunidad y el manglar es de carácter simbiótico: el bienestar de las personas está profundamente ligado

al equilibrio de este entorno natural. Por ello, se reconoce que una gestión sostenible del manglar no solo es esencial desde un enfoque ecológico o económico, sino también desde una perspectiva cultural e identitaria.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Hernández-Cassiani (2020), quien describe los manglares como sistemas socioecológicos donde confluyen y coevolucionan elementos naturales y sociales. Esta interrelación se materializa en las prácticas tradicionales de pesca, recolección de moluscos y crustáceos, caza, así como en la extracción de madera, leña y plantas medicinales, evidenciando una histórica y profunda interdependencia entre el manglar y las comunidades que lo habitan.

En síntesis, el manglar para la comunidad de Coquí es mucho más que un ecosistema: es territorio de vida, memoria y saber. Su conservación está íntimamente ligada a la reproducción cultural y ecológica de la comunidad, y constituye un ejemplo de gestión local basada en el respeto, la observación y la reciprocidad con la naturaleza.



Figura 3. La práctica de pianguar
Fuente: (WCS Colombia, s.f.)

El río Coquí como territorio de vida: significados, usos y desafíos

En la comunidad de Coquí, el río representa un elemento vital con significados ecológicos, culturales, económicos y sociales profundamente entrelazados. Constituye una fuente clave de alimentos, al proveer peces, crustáceos y otros organismos acuáticos que forman parte esencial de la dieta local. La comunidad reconoce además la diversidad biológica que alberga —peces, aves, anfibios y una gran variedad de plantas— y valora esta riqueza como un componente fundamental para el equilibrio ecológico y la salud del entorno natural.

El río también cumple un papel crucial como fuente de agua potable, especialmente mediante el uso de métodos tradicionales de purificación, como la filtración a través de

rocas carbonadas o la ebullición del agua. Aunque en menor medida, también sirve como vía de transporte y comunicación: pequeñas embarcaciones como canoas se utilizan ocasionalmente para conectar comunidades vecinas, transportar productos, realizar actividades recreativas y turísticas o acceder a mercados locales.

Desde una perspectiva simbólica y espiritual, el río adquiere un profundo significado cultural. Está presente en relatos orales, mitos y rituales ancestrales; algunas personas incluso lo consideran un espacio sagrado, utilizado en prácticas ceremoniales que refuerzan la conexión espiritual con el territorio. Asimismo, el río Coquí desempeña un papel identitario en la comunidad afrodescendiente, al constituir, junto con la quebrada Ocaba, una frontera geográfica y cultural que la distingue del territorio vecino del Bajo Baudó, predominantemente habitado por población indígena.

Sin embargo, esta estrecha relación también está marcada por la preocupación ante amenazas que comprometen la integridad del ecosistema fluvial. La contaminación, la deforestación y la minería son identificadas por la comunidad como riesgos significativos que afectan la calidad del agua y los hábitats circundantes. Frente a estos desafíos, algunos habitantes de Coquí participan activamente en procesos de conservación, muchas veces en alianza con organizaciones ambientales y autoridades locales. Su conocimiento profundo de los ecosistemas ribereños les permite no solo gestionar los recursos de manera sostenible, sino también adaptarse a los cambios ambientales de forma resiliente.

En consonancia con estos hallazgos, Leal (2008) sostiene que los ríos de Nuquí, como el Coquí y el Joví, son fundamentales para la biodiversidad, el suministro de agua y la economía regional. Funcionan como hábitats para múltiples especies acuáticas y terrestres, sostienen ecosistemas clave como los manglares, y ayudan a preservar la calidad del agua. Además, sustentan actividades económicas como la pesca artesanal, el turismo fluvial y la gastronomía local, así como prácticas agrícolas tradicionales, lo que refuerza aún más su relevancia para las comunidades que los habitan.

El océano en Coquí: sustento, cultura y conservación en un territorio costero afrodescendiente

Ubicada principalmente en la zona costera que conforma la ensenada de Coquí —desde el corregimiento de Panguí hasta la punta de la playa Guachalito—, la comunidad de Coquí mantiene una relación profunda, diversa y multifacética con el océano, que trasciende su concepción como simple recurso natural para convertirse en un componente esencial de la vida comunitaria.

El océano representa una fuente fundamental de alimentos mediante la pesca artesanal, una práctica ampliamente valorada tanto por su dimensión económica como por su relevancia cultural. Esta actividad provee pescado, mariscos y otros productos marinos que conforman la base de la dieta local, y constituye el sustento de numerosas familias, no solo para el autoconsumo, sino también como fuente de ingresos. La pesca artesanal y la recolección de recursos marinos son prácticas arraigadas que sostienen la economía y fortalecen el tejido social del territorio.

A la par, existe en la comunidad una creciente conciencia sobre la necesidad de proteger los ecosistemas marinos, como los arrecifes de coral y las praderas de pastos marinos, debido a su papel crucial en la conservación de la biodiversidad y la salud oceánica. La contaminación, la sobrepesca y el cambio climático son reconocidos como amenazas latentes, lo que ha impulsado a algunos habitantes a participar en iniciativas de conservación orientadas a mitigar estos impactos y salvaguardar los bienes naturales del mar.

Más allá de su dimensión ecológica y económica, el océano ocupa un lugar central en la identidad cultural de Coquí. La relación con el mar configura un estilo de vida costero que permea las formas de habitar, trabajar, recrearse y entender el territorio. Esta cotidianidad marina se refleja en múltiples actividades vinculadas al mar, como la pesca, el transporte, el ocio y la recreación, que dan forma a una percepción territorial particular y a un sentido de pertenencia ligado al océano.

Asimismo, la comunidad identifica el potencial turístico del mar como una oportunidad de desarrollo económico. Esta visión se concreta en prácticas como las excursiones en lancha para visitantes, algunas de las cuales incluyen actividades recreativas como el buceo (Menjura Niño & Vásquez Herrera, 2020), fortaleciendo el vínculo entre el turismo sostenible y la valorización del entorno marino.

El agua como territorio sagrado: manglares, ríos y océano en la visión de la comunidad de Coquí

Los resultados de esta investigación permiten inferir que la categoría de los manglares emerge como la más significativa para la comunidad de Coquí, en términos de sus creencias, saberes, sentires y prácticas cotidianas. Esta valoración coincide con el reconocimiento que desde la ciencia se otorga a los manglares como componentes clave en los ciclos hidrológicos de los ecosistemas costeros.

Tanto el conocimiento local como el científico coinciden en que los procesos de evaporación y precipitación son fundamentales dentro del ciclo del agua. La evaporación

del océano genera precipitaciones que alimentan las cuencas de los ríos, transportando sedimentos y nutrientes hacia los manglares. A su vez, estos ecosistemas actúan como filtros naturales que almacenan y purifican dichos materiales antes de que lleguen al mar, cerrando así el ciclo hidrológico de manera equilibrada.

Desde una perspectiva científica occidental, se plantea que, para preservar este ciclo y asegurar su sostenibilidad, es imprescindible gestionar adecuadamente las fuentes de contaminación en las cuencas hidrográficas. La implementación de políticas para el control de contaminantes, junto con el tratamiento adecuado de las aguas residuales, permite reducir la carga de nutrientes y sustancias nocivas que podrían afectar gravemente la salud de los manglares y de los ecosistemas marinos.

En este sentido, la protección y restauración de las cuencas de los ríos constituyen medidas clave, ya que permiten mantener un flujo equilibrado de agua y sedimentos hacia las zonas costeras. Procesos como la deforestación y la expansión urbana deben ser contenidos o gestionados, dado que alteran el caudal hídrico y aumentan la erosión, lo cual puede tener consecuencias negativas para la estabilidad y resiliencia de los manglares.

Por tanto, la conservación de los manglares se vuelve fundamental para la gestión integral del agua. Estos ecosistemas no solo regulan los flujos sedimentarios y protegen naturalmente las costas, sino que también contribuyen a la captura de carbono, desempeñando un rol importante en la mitigación del cambio climático. De igual manera, la gestión sostenible de los recursos marinos y costeros es crucial para mantener el equilibrio de este ciclo: prácticas como la pesca industrial intensiva o la contaminación marina comprometen la salud de los ecosistemas y deben ser controladas.

Un aspecto relevante señalado por la comunidad de Coquí es el conocimiento sobre los efectos del cambio climático, particularmente el aumento del nivel del mar, que podría inundar los manglares y alterar el equilibrio de salinidad en la zona, con impactos negativos tanto para estos ecosistemas como para los ríos que los alimentan.

En este contexto, los procesos educativos desempeñan un papel esencial. Es necesario promover una educación ambiental que reconozca, legitime e incorpore los saberes ancestrales y comunitarios sobre el agua, los manglares, los ríos y el océano. Esta educación intercultural puede favorecer prácticas sostenibles y fomentar la participación activa de las comunidades en la conservación de estos ecosistemas interdependientes.

En síntesis, el reconocimiento de los saberes locales y ancestrales, así como de las prácticas tradicionales relacionadas con el recurso hídrico, resulta fundamental para una gestión sostenible del agua. La sacralidad atribuida al agua en la cosmovisión de los habitantes de Coquí fomenta actitudes de respeto y cuidado hacia este recurso. Las

prácticas de pesca artesanal y de recolección de mariscos promueven un uso responsable y sostenible de los recursos naturales, mientras que iniciativas de ecoturismo comunitario permiten conservar el territorio a través de estrategias que combinan desarrollo económico y protección ambiental, como las áreas protegidas gestionadas por la propia comunidad.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación destacan la relevancia de las metodologías participativas en el desarrollo de procesos investigativos vinculados al territorio. En particular, se evidencia el valor de la cartografía social, enmarcada dentro del enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), como herramienta que reconoce la diversidad epistemológica y promueve el diálogo de saberes. Esto concuerda con lo planteado por Santos (2008), quien sostiene que la cartografía social permite visibilizar las narrativas comunitarias desde sus propios marcos culturales, facilitando actuaciones más legítimas y contextualizadas en escenarios participativos.

La implementación de esta investigación bajo el enfoque de la IAP también confirma lo expuesto por Martínez (2009), quien subraya que estas metodologías permiten que las personas involucradas no sean meros objetos de estudio, sino auténticos co-investigadores. En este caso, la comunidad de Coquí reflexionó colectivamente sobre sus problemáticas hídricas, resignificando el origen, los saberes, sentires y prácticas relacionadas con el agua, así como su manejo responsable.

A partir de este proceso colaborativo, se identificaron cuatro categorías centrales que estructuran la relación de la comunidad con el recurso hídrico: el origen del agua, el manglar, el río Coquí y el océano. Estas categorías emergieron de los aportes comunitarios y reflejan una visión integral del agua, que combina elementos materiales, simbólicos, espirituales y ecológicos.

Respecto al origen del agua, la comunidad expresa saberes que entrelazan mitos, creencias culturales y conocimientos prácticos. Algunas explicaciones se alinean con perspectivas científicas, vinculando el agua con la lluvia y la actividad volcánica, mientras que los jóvenes integran nociones científicas contemporáneas con elementos tradicionales. Esta visión holística evidencia una conexión profunda con la naturaleza y una percepción del agua como un elemento sagrado, lo que refuerza actitudes de respeto y cuidado fundamentales para su gestión sostenible.

En relación con el manglar, este es percibido como un ecosistema fundamental para la biodiversidad, el equilibrio ecológico y la seguridad alimentaria, además de tener un valor cultural y espiritual. La comunidad lo reconoce como una fuente de recursos y como

una barrera natural frente a amenazas climáticas. Esta categoría fue la más destacada por los participantes, lo que guarda coherencia con el reconocimiento científico del rol crucial de los manglares en los ciclos hidrológicos y en la captura de carbono.

La tercera categoría, el río Coquí, es valorada por su multifuncionalidad. Es fuente de alimentos, agua potable, espacio de transporte ocasional y símbolo identitario. Asimismo, es escenario de prácticas culturales, espirituales y comunitarias, y se perciben amenazas que afectan su equilibrio ecológico, como la contaminación, la deforestación y la minería.

Por último, el océano se concibe como una fuente esencial de alimentos a través de la pesca artesanal, práctica central tanto para la economía como para la cultura local. La comunidad manifiesta preocupación por la salud de los ecosistemas marinos, como los arrecifes de coral y las praderas submarinas, frente a amenazas como la contaminación, la sobrepesca y el cambio climático. Además, se reconoce el valor del océano como espacio simbólico, recreativo y turístico, con potencial para fortalecer la economía local mediante actividades sostenibles como las excursiones y el buceo.

En síntesis, la indagación sobre los saberes, sentires y prácticas de la comunidad de Coquí en torno al recurso hídrico muestra la riqueza de un conocimiento territorial situado que debe ser reconocido e integrado en los procesos de conservación. La articulación entre los saberes ancestrales, comunitarios y el conocimiento científico constituye una vía fundamental para diseñar estrategias sostenibles que protejan tanto el ecosistema como la identidad cultural de quienes lo habitan. Esta integración es clave para avanzar hacia una gestión hídrica respetuosa, justa y profundamente conectada con el territorio.

Agradecimientos

Agradezco a la comunidad de Coquí y en especial a la familia Moreno, la cual me acogió, me alimentó y me ayudó para crear esta primera parte de mi investigación. Igualmente, agradezco el apoyo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia y a la fundación CINDE desde el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Referencias

Alcaldía Municipal de Nuquí en Chocó. (2020). *Corregimiento de Coquí*. http://www.nuqui-choco.gov.co/municipio/corregimiento-de-coqu https://doi.org/10.18041/1900-3803/ i

Alcaldía Municipal de Nuquí en Chocó. (s.f.). *Informe DANE 2018*. http://www.nuqui-choco.gov.co/

Báez, J. (2009). Investigación cualitativa. ESIC.

Betancurth, D. P., Vélez, C., & Sánchez, N. (2020). *Cartografía social: construyendo territorio a partir de los activos comunitarios en salud*. https://doi.org/10.18041/1900-3803/

Chaves, G. A. (2024). Resignificación de la relación que tiene la comunidad del corregimiento de Coquí (Chocó) con sus fuentes hídricas. *Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza, número extraordinario*, Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, Bogotá, 25–27 de septiembre de 2024. https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/issue/view/772

Colombia.wcs.org. (s.f.). *Para que pianguar no sea un oficio extinto*. https://colombia.wcs.org/es-es/Paisajes/Pac%C3%ADfico/DRMI-ENCANTO-DE-LOS-MANGLARES-DEL-BAJO-BAUD%C3%93/Para-que-pianguar-no-sea-un-oficio-extinto.aspx

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Gómez Mosquera, W. (2017). *Abastecimiento de agua potable en comunidades rurales en el Chocó biogeográfico. Aplicación de tecnologías no convencionales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia.

Harley, J. B. (2001). *La nueva naturaleza de los mapas*. Fondo de Cultura Económica

Hernández-Cassiani, R. H. (2020). Etnoeducación, Educación Propia, Interculturalidad y Saberes Ancestrales Afrocolombianos. *Revista Inclusione, 7*(1), 1-24.

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Leal C. (2008). Disputas por agua y minas: recursos naturales y propiedad territorial en el Pacífico colombiano. *Revista Colombiana de Antropología, 44*(2), 409-438.

Martínez, N. (2025). Saberes ancestrales agroecológicos en el Chocó-Colombia. INTERACCIÓN Y PERSPECTIVA. *Revista de Trabajo Social, 15*(2), 528–546. https://doi.org/10.5281/zenodo.15080504

Menjura Niño, M y Vásquez Herrera, B. (2020). *Análisis de las potencialidades y retos para desarrollar turismo ecológico de lujo en las playas de Nuquí*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2020.

Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La investigación-acción participativa: Aportes de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, 17*(4), 615–627.

Pinterest.org. (s.f.). *Para que pianguar no sea un oficio extinto*. Recuperado el 5 de diciembre de 2024, de https://co.pinterest.com/pin/1055953443855324416/

Santos, B. S. (2008). Reinventando la emancipación social. En *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna.

WCS Colombia. (s.f.). *Para que pianguar no sea un oficio extinto*. https://colombia.wcs.org/es-es/Paisajes/Pac%C3%ADfico/DRMI-ENCANTO-DE-LOS-MANGLARES-DEL-BAJO-BAUD%C3%93/Para-que-pianguar-no-sea-un-oficio-extinto.aspx

rustICUS
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

Economía solidaria e inclusión interseccional de comunidades LGBTQ+ y pueblos indígenas en América Latina

Solidarity economy and intersectional inclusion of LGBTQ+ communities and Indigenous peoples in Latin America

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez

▪ Doctor en Agrociencias de la Universidad de La Salle
dustin.tgr@gmail.com

Cómo citar: Gómez, D. (2026). Economía solidaria e inclusión interseccional de comunidades LGBTQ+ y pueblos indígenas en América Latina. *RUSTICUS: Educación, Ciencia, Tecnología y Ruralidades, 1*(1), 115–134.

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo analizar el papel de la economía solidaria como estrategia para promover la inclusión social, la autonomía económica y el reconocimiento cultural de comunidades históricamente excluidas, particularmente la población LGBTQ+ y los pueblos indígenas en América Latina, desde una perspectiva interseccional. Se desarrolló una investigación cualitativa de alcance exploratorio mediante una revisión documental sistemática, estudios de casos múltiples y seis entrevistas semiestructuradas con representantes de ambas comunidades. La información fue examinada mediante análisis de contenido temático, complementado con procesos de

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fecha de recepción:
28 de agosto del 2025

Fecha de aceptación:
1 de diciembre del 2025

CC BY NC SA

triangulación de fuentes y validación por pares académicos. Los resultados evidenciaron que la economía solidaria favorece la generación de capacidades organizativas, el fortalecimiento de redes de cooperación, la valorización de saberes culturales y la ampliación de espacios de participación social y económica. Se concluye que la economía solidaria constituye un enfoque alternativo de desarrollo capaz de fortalecer procesos de inclusión interseccional, reconocimiento cultural y gobernanza comunitaria, aunque su consolidación depende de condiciones institucionales, territoriales y organizacionales que garanticen su sostenibilidad.

Palabras clave: economía solidaria, interseccionalidad, inclusión social, pueblos indígenas, diversidad sexual y de género.

Abstract

This study aimed to analyze the role of the solidarity economy as a strategy for promoting social inclusion, economic autonomy, and cultural recognition among historically marginalized communities, particularly LGBTQ+ populations and Indigenous peoples in Latin America, from an intersectional perspective. A qualitative exploratory approach was employed through a systematic literature review, multiple case studies, and six semi-structured interviews with representatives of both communities. Data were analyzed using thematic content analysis supported by source triangulation and peer validation to enhance analytical rigor. Findings indicate that the solidarity economy strengthens organizational capacities, cooperative networks, cultural identity, and opportunities for social and economic participation. The study concludes that the solidarity economy represents an alternative development approach capable of fostering intersectional inclusion, cultural recognition, and community governance. However, its long-term effectiveness depends on institutional support, territorial articulation, and democratic organizational structures that ensure sustainability and reinforce the autonomy of historically excluded communities.

Keywords: Solidarity economy, intersectionality, social inclusion, indigenous peoples, sexual and gender diversity.

Introducción

La economía solidaria ha emergido como una propuesta alternativa para repensar las formas de producción, distribución, educación y consumo dentro de un enfoque centrado en la cooperación, la equidad y la participación democrática (Garzón *et al.*, 2023; Rodríguez *et al.*, 2021). Tomando como referencia el informe de la OCDE (2024), esta modalidad puede desempeñar un papel clave para impulsar la inclusión social en América Latina y el Caribe, al abrir espacios de empleo formal y comunitario para quienes quedan excluidos por las dinámicas tradicionales del mercado (FAO, 2022). En contextos latinoamericanos, la consolidación de marcos regulatorios y el reconocimiento institucional han fortalecido el desarrollo de la economía solidaria como instrumento para reducir desigualdades estructurales (Araos, 2022; Dávila *et al.*, 2018). En consecuencia, la economía solidaria ha comenzado a ser reconocida no solo como un mecanismo de generación de ingresos, sino también como un enfoque de transformación social capaz de fortalecer la cohesión territorial, la gobernanza democrática y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Sin embargo, la apertura de estos espacios todavía no alcanza de forma equitativa a comunidades marcadas por múltiples capas de vulnerabilidad, como las personas LGBTQ+ y los pueblos indígenas (Escobar, 2011). En el caso de la diversidad sexual y de género, persisten mecanismos estructurales de exclusión sistemáticos en materia laboral y de educación. Estudios recientes han documentado discriminación explícita en los procesos de contratación, la permanencia en el empleo y la progresión profesional (Gómez *et al.*, 2025a; Martínez, 2025). En particular, Vázquez y Arredondo (2021) señalan que muchas iniciativas empresariales que proclaman inclusión no logran eliminar barreras estructurales ni romper con los estereotipos en el entorno laboral y educativo. En cuanto a los pueblos indígenas, sus prácticas económicas ancestrales basadas en la reciprocidad, el uso colectivo de los territorios, el trabajo comunitario y la valorización del bien común comparten afinidades con los principios de la economía solidaria, aunque frecuentemente son invisibilizadas en las políticas de desarrollo dominantes (Martínez *et al.*, 2024; López-López, 2020).

Ante este panorama, el presente artículo parte de la pregunta problema: ¿Cómo puede la economía solidaria contribuir a la inclusión social, la autonomía económica y el reconocimiento cultural de comunidades históricamente excluidas, como la población LGBTQ+ y los pueblos indígenas en América Latina? A partir de esta interrogante, el objetivo general que orienta este estudio es analizar el papel de la economía solidaria como estrategia de transformación social e inclusión, identificando sus aportes al fortalecimiento de la comunidad LGBTQ+ y de los pueblos indígenas en términos de equidad, autonomía, justicia social y educación.

La investigación pretende cerrar una brecha significativa en la literatura: muchas investigaciones identifican la economía solidaria, la diversidad sexual o los derechos indígenas de forma aislada, pero pocas las entrelazan desde una perspectiva interseccional (Martínez-Alier, 2011). Esta fragmentación analítica limita la comprensión de las múltiples dimensiones mediante las cuales la exclusión social opera de manera simultánea sobre sujetos cuyas identidades convergen en diferentes ejes de desigualdad. En consecuencia, resulta pertinente adoptar una perspectiva interseccional que permita analizar cómo la economía solidaria puede constituirse en un espacio de reconocimiento, redistribución y representación social. Al vincular estos tres ejes, se busca exponer los mecanismos mediante los cuales la economía solidaria puede convertirse en un espacio simbólico y material de resistencia, un puente entre mundos culturales diversos y una herramienta para redefinir las relaciones de poder socioeconómico en América Latina (Gómez *et al.*, 2023; Leff, 2010). Por consiguiente, la presente investigación asume la economía solidaria como una categoría analítica capaz de articular dimensiones económicas, sociales, culturales, educativas y políticas desde un enfoque interseccional.

Aunque la economía solidaria ha sido ampliamente estudiada desde perspectivas económicas, cooperativas y territoriales, aún persiste una limitada comprensión acerca de su capacidad para articular simultáneamente procesos de inclusión social, reconocimiento cultural e interseccionalidad en comunidades históricamente marginadas. Desde una perspectiva crítica, la economía solidaria trasciende la función redistributiva para configurarse como un proyecto político, educativo y territorial que cuestiona las relaciones de poder propias del desarrollo convencional y promueve nuevas formas de ciudadanía económica basadas en la reciprocidad, la justicia social y la pluralidad cultural (Utting, 2015; Leff, 2010). Esta aproximación permite comprender que los procesos económicos no son neutrales, sino construcciones históricas atravesadas por relaciones de género, etnicidad, identidad y territorialidad (De Sousa Santos, 2011).

Marco teórico

La economía solidaria se ha consolidado como un enfoque alternativo al modelo capitalista convencional, orientado a la cooperación, la equidad y la sostenibilidad. A diferencia de las lógicas extractivistas del mercado, este enfoque promueve la autogestión, la redistribución y el reconocimiento de actores sociales excluidos. Estudios recientes destacan que las experiencias comunitarias en América Latina han demostrado la capacidad de la economía solidaria para articular valores de reciprocidad y cohesión social, con impactos significativos en la reducción de desigualdades estructurales (Araos, 2022; Guerra, 2010).

Tomando como derrotero lo interseccional, es fundamental comprender que la exclusión no afecta de manera uniforme a todos los grupos sociales. Las comunidades LGBTQ+ enfrentan discriminación persistente en los mercados laborales, educativos y financieros. Investigaciones recientes muestran que, a pesar de los avances normativos, persisten brechas significativas en el acceso al empleo, la protección social y las oportunidades de desarrollo económico (Martínez, 2025; Vázquez & Arredondo, 2021). La economía solidaria ofrece, en este sentido, un marco de acción para superar dichas desigualdades, generando entornos inclusivos y democráticos que valoran la diversidad (Santos, 2023).

La interseccionalidad como fundamento analítico de la economía solidaria

La interseccionalidad constituye un marco analítico indispensable para comprender las múltiples formas de desigualdad que experimentan grupos históricamente excluidos. Este enfoque reconoce que las relaciones de poder no operan de manera aislada, sino mediante la interacción simultánea de categorías como género, orientación sexual, identidad étnica, clase social, territorialidad y cultura, generando formas particulares de discriminación y exclusión (Kapoor, 2024; Mezzanotti, 2022). En consecuencia, las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan las personas LGBTQ+ y los pueblos indígenas no pueden interpretarse desde dimensiones independientes, sino como procesos complejos donde convergen diversos sistemas de dominación que limitan el acceso equitativo a oportunidades económicas, políticas y sociales (Gómez *et al.*, 2025b).

En particular, la economía solidaria trasciende su función como alternativa económica para configurarse como un espacio de reconocimiento, redistribución y participación democrática. Más allá de facilitar mecanismos colectivos de producción, intercambio y consumo, fortalece capacidades organizativas, promueve relaciones basadas en la cooperación y favorece la construcción de redes sociales capaces de reducir desigualdades estructurales. Por lo tanto, la interseccionalidad amplía el alcance analítico de la economía solidaria al evidenciar que los procesos de inclusión requieren considerar simultáneamente las dimensiones culturales, identitarias y territoriales que condicionan las trayectorias de vida de las comunidades (De Sousa Santos, 2011; Escobar, 2011).

De la misma forma, esta articulación contribuye a replantear las nociones convencionales de desarrollo, incorporando principios de justicia social, pluralismo cultural y sostenibilidad territorial. En América Latina, donde convergen profundas brechas socioeconómicas con una elevada diversidad étnica y cultural, la economía solidaria representa un escenario propicio para fortalecer procesos de autonomía comunitaria, gobernanza democrática y reconocimiento intercultural. En consecuencia, la integración entre economía solidaria e interseccionalidad permite interpretar las experiencias

organizativas no solo como mecanismos de generación de ingresos, sino también como estrategias colectivas de transformación social orientadas a la construcción de modelos de desarrollo más inclusivos, equitativos y sostenibles (Leff, 2010; Gudynas, 2014; Utting, 2015).

En el caso de los pueblos indígenas, sus prácticas ancestrales como el trueque, la minga, la agroecología y el uso colectivo de la tierra ya constituyen expresiones históricas de economía solidaria. Diversos estudios han documentado cómo estas dinámicas contribuyen a la sostenibilidad territorial, el rescate cultural y la resiliencia comunitaria (Fernández & Irezabal, 2021; López-López, 2020). De la misma manera, propuestas teóricas como el Sumak Kawsay o el Buen Vivir han fortalecido el debate sobre modelos alternativos de desarrollo que integran economía solidaria y cosmovisión indígena (Maliquinga, 2025; Ávila-Romero, 2018).

El punto de convergencia entre las comunidades LGBTQ+ e indígenas se encuentra en la búsqueda de inclusión y reconocimiento frente a estructuras históricas de discriminación. Estudios recientes evidencian que, cuando estas comunidades articulan redes solidarias, no solo generan ingresos y empleo, sino que también producen transformaciones culturales y políticas que inciden en los marcos institucionales (Mezzanotti, 2022; Kapoor, 2024). Por consiguiente, la economía solidaria no puede entenderse únicamente como una alternativa económica, sino como un proyecto político, educativo y cultural de justicia social, capaz de articular diversidad sexual, identidad cultural y sostenibilidad territorial en América Latina (Gómez, 2025).

Metodología

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo exploratorio, ya que se buscó comprender cómo la economía solidaria podía contribuir a la inclusión social, la autonomía económica y el reconocimiento cultural de comunidades históricamente excluidas, como la población LGBTQ+ y los pueblos indígenas en América Latina (Paramo, 2008; Bunge, 1997). Este tipo de enfoque permitió profundizar en fenómenos sociales complejos, atravesados por factores culturales, históricos, políticos y educativos, que difícilmente podían ser capturados mediante métodos cuantitativos convencionales (Maldonado, 2024; Creswell & Poth, 2018). Por consiguiente, se adoptó un diseño de estudios de casos múltiples, el cual resultó pertinente para contrastar experiencias diversas, identificar patrones comunes y resaltar las particularidades de cada contexto (Yin, 2018; Bunge, 1969).

El proceso metodológico combinó diversas técnicas de recolección de información con el propósito de garantizar una mirada amplia e interseccional (Barbosa *et al.*, 2020; Moher

et al., 2010). En primer lugar, se realizó una revisión documental sistemática de literatura científica indexada, informes de organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como de documentos normativos y políticas públicas sobre economía solidaria, inclusión laboral de personas LGBTQ+ y prácticas productivas indígenas (Castro *et al.*, 2017). Esta revisión permitió construir un marco contextual sólido que fundamentó el análisis empírico (Devi Prasad, 2019). Posteriormente, se llevaron a cabo seis entrevistas semiestructuradas con representantes de asociaciones indígenas y colectivos LGBTQ+ vinculados a la economía solidaria, lo que permitió explorar de manera más profunda sus percepciones acerca de barreras estructurales, estrategias de resiliencia y logros alcanzados (Aguilera *et al.*, 2020). En efecto, el desarrollo del proceso con actores de ambas comunidades favoreció un diálogo horizontal que visibilizó experiencias interseccionales y enriqueció la co-construcción del conocimiento (De Souza Santos, 2011).

El análisis de la información se realizó mediante el análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2019), lo cual facilitó la identificación de categorías vinculadas con la inclusión social, la educación, la autonomía económica, el reconocimiento cultural, la sostenibilidad y la incidencia política (Gudiinas, 2014). Este proceso siguió un esquema de codificación abierta y axial, que permitió establecer relaciones entre las categorías emergentes y los marcos teóricos de la economía solidaria y la interseccionalidad (Mukherjee *et al.*, 2022). Para garantizar la validez y credibilidad de los hallazgos, se aplicaron estrategias de triangulación de fuentes, mediante la integración de la literatura y seis entrevistas, complementadas con la validación por pares académicos (López *et al.*, 2025). De la misma forma, se implementó la devolución de resultados a los colectivos participantes, como práctica ética y de realimentación, en consonancia con la filosofía de la investigación participativa (Román *et al.*, 2025; Camacho *et al.*, 2023).

En relación con los aspectos éticos, el estudio se condujo bajo principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado (Rodríguez *et al.*, 2025). Todos los participantes fueron informados acerca de los objetivos de la investigación y se garantizó el anonimato de sus testimonios (Page *et al.*, 2021). Se prestó especial atención al manejo de información sensible relacionada con identidades sexuales y culturales, reconociendo la necesidad de un enfoque intercultural y respetuoso de la diversidad sexual y de género. Este componente ético no solo aseguró el cumplimiento de estándares académicos, sino que también reforzó el principio de solidaridad que inspiró la investigación (Rodríguez, 2024; Bunge, 1980).

Resultados

Los hallazgos de la investigación revelaron que la economía solidaria actuó como un espacio de inclusión socioeconómica para las comunidades LGBTQ+ e indígenas, superando en muchos casos las barreras de exclusión estructural que dichos grupos enfrentan en los mercados convencionales (Gjokaj *et al.*, 2025; Sánchez & Herrera, 2017).

En el caso de la población LGBTQ+, el análisis temático permitió identificar que los mecanismos de financiamiento colectivo, como los fondos rotatorios y las cooperativas de ahorro y crédito comunitario, les permitieron invertir en emprendimientos productivos en sectores como la cultura, los servicios y el comercio local, lo cual les otorgó medios de vida propios y fortaleció su autoimagen como agentes económicos válidos (Barreto y Gómez, 2025) (tabla 1). De igual modo, la gobernanza democrática interna en esos espacios generó legitimidad comunitaria y redujo las prácticas discriminatorias internas, aspectos que estudios en economía social han identificado como fundamentales para la sostenibilidad de los emprendimientos (Araos, 2022; Guerra, 2010).

Tabla 1. Caracterización de organizaciones y redes

Nombre de la organización o red	Enfoque principal: población atendida	Países o ámbito regional	Observaciones sobre el vínculo con derechos o economía solidaria	Enlace oficial
ILGA LAC	Red regional de organizaciones LGBTQ+	América Latina y el Caribe	Asociación paraguas que articula redes nacionales y promueve la incidencia institucional	https://www.ilgalac.org/en/
Sin Violencia LGBTIQ+	Registro documental de homicidios por prejuicio contra personas LGBTIQ+	Latinoamérica y el Caribe	Realiza documentación, incidencia colectiva y visibilización estadística	https://sinviolencia.lgbt/
Yaaj México	Defensa y promoción de los derechos LGBTI+	México	Organización nacional con enfoque en derechos humanos, acceso a la justicia y visibilidad	https://www.yaajmexico.org/
FALGBT (Federación Argentina LGBT)	Promoción y defensa de derechos LGBTIQ+	Argentina (con redes nacionales)	Organización con historia en incidencia nacional, campañas y coordinación con otros colectivos	https://falgbt.org/

FILAC (Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe)	Desarrollo, fortalecimiento y los derechos de pueblos indígenas	América Latina y el Caribe	Agencia regional que apoya proyectos indígenas, gestiona fondos y promueve la capacidad institucional	https://www.filac.org/quienes-somos/
IWGIA	Defensa internacional de los derechos de los pueblos indígenas	Global / América Latina	Apoyo en documentación, incidencia y fortalecimiento institucional de organizaciones indígenas	https://iwgia.org/es/conocenos.html

Fuente: elaboración propia.

En el ámbito de los pueblos indígenas, los resultados mostraron cómo diversas iniciativas de economía solidaria fortalecieron las estructuras comunitarias tradicionales, al integrar sus valores de reciprocidad, trabajo colectivo y autonomía territorial (Gómez & Buitrago, 2024; Rendón & Gómez, 2022). Las cooperativas agroecológicas, los sistemas de trueque y las redes de comercialización gestionadas de modo colectivo facilitaron no solo la generación de ingresos, sino también la revitalización de saberes ancestrales y el control comunitario de sus recursos (Gómez, 2024a; 2024b). En varios casos, los entrevistados indígenas señalaron que la articulación con organismos regionales como el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) permitió acceder a apoyos técnicos, fortalecimiento institucional y proyectos de autodesarrollo con identidad cultural (FILAC, 2025; Martens *et al.*, 2022).

Emergió una categoría relacionada con la existencia de una interseccionalidad activa entre ambas comunidades: en algunos territorios, personas con identidad indígena y sexual diversa encontraron en la economía solidaria un espacio híbrido de visibilidad, comercialización y resistencia cultural (Victoria Government, 2020). Las alianzas entre cooperativas indígenas y colectivos LGBTQ+ en ferias comunitarias, eventos culturales y cadenas de comercio alternativo mostraron que la cooperación intercomunitaria puede favorecer la incidencia política más allá del ámbito local y proyectarse hacia redes nacionales y regionales. Esta convergencia refuerza la idea de que la economía solidaria no es meramente un mecanismo económico, sino también un laboratorio de transformación simbólica y política (Fernández & Irezabal 2021; Guerra, 2010).

El análisis temático permitió identificar cinco categorías emergentes (Van Eck & Waltman, 2009): la inclusión social, la autonomía económica, el reconocimiento cultural, la sostenibilidad comunitaria, la educación y la incidencia política (Rushforth, 2016). Estas categorías, combinadas con los datos de los entrevistados y la información de las organizaciones institucionales como la International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association Latin America and Caribbean (ILGA LAC), el International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA) y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), entre otras, permiten trazar un mapa general de cómo los proyectos sólidos basados en valores cooperativos pueden escalar y articularse regionalmente (Maliquinga, 2025). No obstante, los resultados también mostraron tensiones: la formalización institucional y la dependencia externa pueden amenazar la autonomía comunitaria si no se manejan con criterios de gobernanza interna apropiados (Gómez, 2024c; Rendón & Gómez, 2020).

Discusión

Los hallazgos obtenidos corroboran parcialmente los planteamientos de Guerra (2010), Araos (2022) y Utting (2015), quienes sostienen que la economía solidaria constituye un mecanismo de transformación social basado en relaciones cooperativas y democráticas, y que la economía solidaria funciona no solo como un mecanismo económico alternativo, sino también como un espacio simbólico de reconfiguración relacional frente a lógicas excluyentes vigentes (Garzón *et al.*, 2022). En particular, para la población LGBTQ+, los mecanismos colectivos de financiamiento, como los fondos rotatorios y las cooperativas comunitarias, entre otros, no solo permitieron sortear barreras estructurales de acceso al capital, sino que reforzaron la autonomía simbólica del sujeto dentro del colectivo, generando reconocimiento social interno y legitimidad económica (Muñoz *et al.*, 2024; Gómez & Barbosa, 2024). Este hallazgo coincide con lo planteado por Guerra (2010) en su análisis de la economía solidaria en Latinoamérica, en cuanto a que las dinámicas colectivas posibilitan que los sujetos históricamente marginalizados redefinan su papel frente al capital y al mercado.

Para las comunidades indígenas, los resultados confirman que las prácticas tradicionales de reciprocidad, trabajo comunitario y control territorial constituyen formas de economía solidaria intrínsecas, que, cuando se articulan con esquemas institucionales como son las cooperativas y las redes regionales, fortalecen la sostenibilidad cultural y económica (Gómez *et al.*, 2025b; Maldonado, 2014b). Este hallazgo dialoga con la caracterización de la economía social y solidaria como una praxis que articula dimensiones sociales, ecológicas, educativas y políticas (Araos, 2022), y con el concepto de “movimiento socioeconómico”

planteado por Guerra (2010) como un espacio de transformación sistémica (Maldonado, 2014b).

Un punto de convergencia especialmente interesante fue la interseccionalidad activa: individuos con identidades indígenas y diversidad sexual percibieron que la economía solidaria les ofrecía un espacio híbrido donde simultáneamente podían ejercer su condición cultural y sexual sin renunciar a la autonomía económica (Ávila-Romero, 2018). Esto refuerza la perspectiva de que las identidades intersectadas no son agregadas, sino constitutivas de nuevas experiencias sociales, y que los modelos de desarrollo alternativo deben incorporar una mirada interseccional para no reproducir nuevas formas de exclusión (Román *et al.*, 2025).

Algunas de las categorías emergentes, como la inclusión social, la autonomía económica, el reconocimiento cultural, la sostenibilidad comunitaria y la incidencia política, funcionan como nodos de análisis que permiten entrelazar los hallazgos empíricos con teorías críticas del desarrollo (Gómez *et al.*, 2024a; Rincón y Gómez, 2023). Por ejemplo, la inclusión social se logró cuando los emprendimientos solidarios abrieron puertas laborales que el mercado tradicional cerraba; la autonomía económica apareció cuando las comunidades controlaron sus mecanismos de ingreso y reinversión; el reconocimiento cultural emergió cuando las prácticas indígenas o las narrativas LGBTQ+ fueron legitimadas dentro del espacio productivo; la sostenibilidad comunitaria se vio en la persistencia de los proyectos más allá de los apoyos externos; y la incidencia política se manifestó cuando las organizaciones locales lograron articularse con redes regionales para influir en políticas públicas (Public Policies Toward LGBT People and Rights in Latin America, 2020; Maldonado, 2018). No obstante, también se observaron tensiones entre la formalización institucional y la autonomía interna, un problema recurrente en estudios sobre economía social e indígena que advierten sobre los riesgos de dependencia externa o imposición normativa (Laverde *et al.*, 2020; Utting, 2015).

En suma, los resultados no solo respaldan la hipótesis de que la economía solidaria puede contribuir a la inclusión, la autonomía y el reconocimiento de comunidades marginadas, sino que muestran que su éxito depende en gran medida de las condiciones de gobernanza interna, del anclaje cultural de las prácticas y de la articulación con redes e instituciones más amplias (Gómez, *et al.*, 2024; Maldonado, 2017).

Conclusiones

La investigación demostró que la economía solidaria constituye un espacio de inclusión socioeconómica y cultural que contrarresta las dinámicas excluyentes del mercado tradicional. Mientras que los sistemas capitalistas reproducen jerarquías que marginan a poblaciones no hegemónicas, como la comunidad LGBTQ+ y los pueblos indígenas, los esquemas solidarios habilitan procesos de autogestión y redistribución que reconfiguran las relaciones de poder económico. Este hallazgo resalta la importancia de fortalecer políticas públicas que reconozcan a la economía solidaria como un componente estructural de la equidad social, y no únicamente como un mecanismo alternativo o paliativo.

Se constató que las prácticas ancestrales indígenas y las experiencias colectivas de la población LGBTQ+ se articulan en escenarios donde la solidaridad opera en múltiples niveles: económico, político, cultural, educativo y simbólico. Este proceso se tradujo en la emergencia de alianzas intercomunitarias que, al integrar cosmovisiones indígenas con demandas de diversidad sexual y de género, generan un modelo de economía más inclusivo y sostenible. La interseccionalidad no debe ser vista únicamente como una categoría analítica, sino como un principio operativo capaz de transformar las bases mismas de las organizaciones solidarias, ampliando su capacidad de incidencia en la agenda social y de derechos humanos.

Los resultados evidencian que la sostenibilidad de los proyectos solidarios depende en gran medida de su coherencia interna, de los mecanismos de gobernanza democrática y del grado de reconocimiento intercultural. Cuando las organizaciones respetaron y valoraron los saberes ancestrales indígenas, al tiempo que garantizaron la participación plena de las identidades sexuales y de género diversas, lograron construir estructuras sólidas, resilientes y capaces de enfrentar las presiones externas. En consecuencia, la economía solidaria constituye una estrategia integral de transformación comunitaria que no solo garantiza la generación de ingresos, sino también la reproducción cultural, la equidad interseccional y la consolidación de nuevas formas de ciudadanía económica, educativa y política en América Latina.

Referencias

Aguilera, M., Rincón, H., & Gómez, D. (2020). Bioeconomía, una alternativa de investigación en administración y afines. En M. Aguilera, Rincón, y H. *Temas y métodos de investigación en negocios, administración, mercadeo y contaduría*. (pp. 193-225). Bogotá: Editorial Uniagustiniana.

Araos, C. (2022). La economía solidaria como alternativa de desarrollo en América Latina. *Mondes en Développement, 50*(3), 401-416. https://shs.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2022-3-page-401?lang=fr

Ávila-Romero, A. (2018). Hacia un diálogo de alternativas entre la economía solidaria y la economía social: el buen vivir como horizonte descolonial. *Cooperativismo & Desarrollo, 112*(25), 78-92. https://doi.org/10.16925/co.v25i112.2033

Barbosa, E., Rojas, J., & Gómez, D. (2021). Prueba piloto del Plan Nacional de Fomento de la Economía Solidaria y Cooperativa Rural - PLANFES. Estudio del caso del municipio de San Antero, Córdoba, Colombia. *Otra economía: revista latinoamericana de economía social y solidaria. 14*(25), 77- 94. https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14924

Barbosa, E., Vargas, H., & Gómez, D. (2020). Breve estudio bibliométrico sobre economía solidaria. *Cooperativismo & Desarrollo, 28*(118), 1-20. https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/view/3723

Barreto, J., & Gómez, D. (2025). Experiencias iberoamericanas en circuitos cortos de comercialización; análisis de tendencias. *Temas Agrarios, 30*(2), 164-180. https://doi.org/10.21897/rta.4056

Bunge, M. (1997). *Ciencia y desarrollo.* Siglo XXI.

Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Ariel.

Bunge, M. (1969). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía*. Ariel.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Camacho, M., Rojas, J., & Santillán, A. (2023). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre cooperativas agropecuarias en países hispanoparlantes. *Cooperativismo & Desarrollo, 31*(126), 1-24. https://doi.org/10.16925/2382-4220.2023.02.01

Castro, L., Rincón, M., & Gómez, D. (2017). Educación para la salud: una mirada desde la antropología. *Revista Ciencias de la Salud, 15*(1), 145-163. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/5387

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE. https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/

Dávila, R., Vargas, A., Blanco, L, Roa, E, Cáceres, L., & Vargas, L. (2018). Características de la economía solidaria colombiana. Apro¬ximaciones a las corrientes influyentes en Colombia, CIRIEC España. *Revistad de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (93), 85-113.

De Souza Santos, B. (2011). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Devi Prasad, B. (2019). Qualitative Content Analysis: Why is it Still a Path Less Taken? Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: *Qualitative Social Research, 20*(3), 36. http://dx.doi.org/10.17169/fqs20.3.3392

Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo Arturo Escobar. En L. Montenegro (Ed.). *Cultura y Naturaleza Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 49-75). Jardín Botánico de Bogotá, José Celestino Mutis.

FAO. (2022). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022*. FAO. https://www.fao.org/documents/card/es/c/cc3017es

Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC). (2025). *Voces de las niñas, niños y adolescentes indígenas de América Latina y el Caribe. Una aproximación para conocer su situación*. FILAC. https://www.filac.org/wp-content/uploads/2025/07/Voces-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes-de-America-Latina-y-El-Caribe.pdf

Fernández, D. O., & Irezabal Vilaclara, A. (2021). Evitando el fracaso ante la crisis: Los casos de dos organizaciones indígenas y campesinas de la economía social y solidaria en Oaxaca y Chiapas. *Sobre México Temas De Economía, (2 Especial)*, 5-44. https://doi.org/10.48102/rsm.vi.66

Garzón, B., Barbosa, E., & Gómez, D. (2022). Política pública en la pandemia desde la economía solidaria: circuitos cortos de comercialización-C.C.C. en Colombia (2020-2021). *Apuntes De Economía Y Sociedad, 3*(1), 25–36. https://doi.org/10.5377/aes.v3i1.14287

Garzón, B., Barbosa, E., & Gómez, D. (2023). Las organizaciones comunales como gestoras de reactivación económica: mercados campesinos solidarios en el municipio el Playón, Santander. *CIRIEC Colombia*, (1), 245-257.

Gjokaj, E., Nagy, H., Krasniqi, N., & Baer-Nawrocka, A. (2025). The role of short food supply chains in Kosovo's agriculture. *European Spatial Research and Policy*. https://doi.org/10.18778/1231-1952.32.1.02

Gómez, D. (2025). Convergences and challenges between ecological economics and ecofeminism: Towards a sustainable and inclusive economic model. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 8*(2), 499-505. https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i2.5201

Gómez, D., Martínez, C., & Barreto, J. (2025a). Gestión pública y agrociencias: innovación, gobernanza y sostenibilidad en el sector agropecuario. *Punto De Vista, 16*(23), 1-14. https://doi.org/10.15765/vye3at19

Gómez, D., Martínez, C., & Liloy, J. (2025b). Gestión pública y circuitos cortos de comercialización de alimentos: estrategias para el desarrollo económico local y la sostenibilidad territorial. *Región Científica, 4*(2), 2025490. https://doi.org/10.58763/rc2025490

Gómez D., & Barbosa, E. (2024). Diálogos entre la economía solidaria y las nuevas ruralidades: estrategias para el desarrollo sostenible. Cultura Científica, (21). https://doi.org/10.38017/1657463X.835

Gómez, D. T., Nieto, M. A., Martínez, C. D. (2024a). Circuitos cortos de comercialización, territorio y territorialidad: exploración de similitudes, diferencias y fundamentos. Ciencia, *Economía y Negocios, 8*(1), 127-153.

Gómez, D., Barbosa, E., Martínez, C., & Avellaneda, Z. (2024b). Economía solidaria y educación: Una alianza para el desarrollo sostenible. *Revista Estudios En Educación, 7*(12), 184-204. http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/366

Gómez, D., & Buitrago, R. (2024). Inserción desde el PEI de la política de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad en el ingreso a la universidad. *Revista de la educación superior, 53*(211), 119-143. https://doi.org/10.36857/resu.2024.211.2960

Gómez, D. (2024a). Solidarity Economy and Public Health for Sustainable Development and Community Well-Being. *Cooperativismo & Desarrollo, 32*(128), 1-15. doi: https://doi.org/10.16925/2382-4220.2024.01.02

Gómez, D. (2024b). La producción de alimentos para autoconsumo. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 1*(I), 52-79. https://doi.org/10.5281/zenodo.10795207

Gómez, D. (2024c). From the Field to the Consumer: The Role of Agrosciences in the Optimization of Short Food Supply Chains. (2024). *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible, 3*(1), 119-136. https://prismaods.latindes.org/index.php/pods/article/view/55

Gómez, D., Barbosa, E., & Martínez C. (2023) Building bridges between the solidarity economy and popular education: towards a more just and equitable society. *Seminars in Medical Writing and Education, 2*,190. https://doi.org/10.56294/mw2023190

Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Programa Democracia y Transformación Global. Red Peruana por una Globalización con Equidad CooperAcción. Centro Latino Americano de Ecología social.

Guerra, P. (2010). *La economía solidaria en Latinoamérica*. https://base.socioeco.org/docs/la_economia_solidaria_en_latinoamerica_p_guerra.pdf

Kapoor, I. (2024). Intersectionality, Decoloniality, Indigenous Localism: A Political Reading. *SAGE Journals, 41*, 100974. https://doi.org/10.1016/j.lana.2024.100974

Laverde, M., Almanza, C., Gómez, D., & Serrano, C. (2020). El capital relacional como recurso diferencial y valioso para las empresas. *Podium, 37*, 57–70. https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.5

Leff, E. (2010). *Globalización, ambiente y sustentabilidad*. Saber Ambiental, 6a edición. México: siglo XXI Editores. http://www.otrodesarrollo.com/desarro-llosostenible/LeffAmbienteGlobalizacion.Pdf

López, C., Gómez, D., & Santana, L. (2025). Evolución de la Administración de Empresas: Un análisis bibliométrico desde las dinámicas de los negocios globales. *RAN. Revistas Academia y Negocios, 11*(1), 1–14. https://doi.org/10.29393/RAN11-10EALR30010

López-López, H. (2020). *Economía solidaria e interculturalidad: perspectivas desde los pueblos indígenas de Colombia*. Universidad Católica de Oriente. https://repositorio.uco.edu.co/items/dec8e842-10a6-48e4-84d3-e49fcbe700c8

Maldonado, C. (2024). Hacia una epistemología de los sistemas complejos: Crítica a la racionalidad lineal. *Foundations of Science, 29*(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s10699-023-09930-1

Maldonado, C. (2018). *Bioeconomía, Biodesarrollo y civilización. Un mapa de problemas y soluciones. En Epistemologías del Sur para germinar alternativas de desarrollo. Debate entre Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado* (pp. 57-81). Editorial Universidad del Rosario.

Maldonado, C. (2017). La extraña idea del desarrollo. Genealogía de un concepto. *Pensamiento Americano, 10*(18), 144-160. http://dx.doi.org/ DOI: https://doi.org/10.21803/pensam.v10i18.50

Maldonado, C. (2014a). Biodesarrollo y complejidad. Propuesta de un modelo teórico. En M. Eschenhaguen. *Un viaje por las alternativas al desarrollo: perspectivas y propuestas teóricas* (pp. 71-94). Bogotá: Universidad del Rosario.

Maldonado, C. (2014b). Epistemología de las ciencias sociales y complejidad. En J. Noguera & C. M. Ríos (Eds.). *Cuestiones abiertas en las ciencias sociales* (pp. 45-67). Universidad de Barcelona.

Maliquinga, S. C. (2025). Un enfoque desde el Sumak Kawsay: la economía popular y solidaria en comunidades indígenas andinas del Ecuador. *Estudios y Perspectivas*. https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1335

Martens, K., Rogga, S., Zscheischler, J., Pölling, B., Obersteg, A., & Piorr, A. (2022). Classifying New Hybrid Cooperation Models for Short Food-Supply Chains—Providing a Concept for Assessing Sustainability Transformation in the Urban-Rural Nexus. *Land, 11*(4), 582. https://doi.org/10.3390/land11040582

Martínez, C. D., Gómez, D. T., Barbosa, E. M., & Avellaneda, Z. J. (2024). Tendencias emergentes: Diálogos entre la sostenibilidad ambiental en la gestión de proyectos de innovación social para un futuro sostenible. *Ciencia y Sociedad, 49*(2), 77–87. https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3034

Martínez, M. (2025). Desigualdad laboral y discriminación hacia personas LGBTQ+ en América Latina: retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 18*(2), 55-78. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10209399.pdf

Martínez-Alier, J. (2011). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria.

Mezzanotti, G. (2022). Indigenous Peoples on the Move: Intersectional Invisibility. *Nord J Hum Rights, 40*. https://doi.org/10.1080/18918131.2022.2139491

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRIsmA Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRIsmA statement.

International journal of surgery (London, England), 8(5), 336-341. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2010.02.007

Mukherjee, D., Lim, W. M., Kumar, S., & Donthu, N. (2022). Guidelines for advancing theory and practice through bibliometric research. *Journal of Business Research, 148*, 101–115. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.04.042

Muñoz, E., *et al.* (2024). *Socio-Economic Disparities in Latin America among Same-Sex and Different-Sex Couples*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). https://publications.iadb.org/publications/english/document/Socio-Economic-Disparities-in-Latin-America-among-Same-Sex-and-Different-Sex-Couples.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE. (2024). *Unlocking the potential of the social and solidarity economy for people, places and firms in Latin America and the Caribbean*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2024/12/unlocking-the-potential-of-the-social-and-solidarity-economy-for-people-places-and-firms-in-latin-america-and-the-caribbean_e4a4c95f/a8c53fcc-es.pdf

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ, 160*. https://doi.org/10.1136/bmj.n160

Paramo, P. (2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de Información*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Public Policies Toward LGBT People and Rights in Latin America. (2020). En *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. https://oxfordre.com/politics/display/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-1261

Rincón, M. y Gómez, D. (2023). Cambio y aprendizaje organizacional, revisión documental. *Revista CIES, 14*(2), 27–49. http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/464

Rendón, J., & Gómez, D. (2022). Paisaje, territorio y agroindustria. El caso de la palma de aceite en Aracataca Magdalena Colombia. *Cuadernos de Seminario: Las Agrociencias en la dimensión de paisajes sostenibles,13*.

Rendón, J., & Gómez, D. (2020). Circuitos cortos y verdes. Alimentos si hay. *Revista Sur*. https://www.sur.org.co/circuitos-cortos-y-verdes-alimentos-si-hay/

Rodríguez, D. (2025). Rescatando y socializando saberes ancestrales: el “Guineo Paso” en Aracataca y Ciénaga, Magdalena, Colombia. *Revista De Gestão Social E Ambiental, 19* (4), e011965. https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n4-073

Rodríguez, D. (2024). *Perfil Metabólico del “Guineo Paso” Aracataca Magdalena Colombia. Revista de Gestão Social e Ambiental, 18* (10), e08748. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n10-290

Rodríguez, D., Laverde, M., & Pérez, E. (2021). Short Commercialization Circuits in Local Supply Chains: Economic Revival in the Pandemic. *South Asian Journal of Social Studies and Economics, 12*(2), 1-10. https://doi.org/10.9734/sajsse/2021/v12i230299

Rodríguez, G. (2024). Community-based and intersectional approaches to decolonial leadership in Guatemala. *SAGE, 21*(3). https://doi.org/10.1177/17427150241301898

Román, D., Rodríguez, E., & Gómez, D. (2025). Análisis de prácticas abusivas en la oferta financiera para zonas rurales: revisión sistemática. *Producción + Limpia, 20*(2). https://doi.org/10.22507/pml.v20n2a3863

Rushforth, A. (2016). All or nothing? Debating the role of evaluative bibliometrics in the research system. *Research Evaluation, 25*(2), 230-231. https://doi.org/10.1093/reseval/rvw004

Sánchez. A., & Herrera, E. (2017). Desarrollo rural local: un enfoque de desarrollo para el reconocimiento de la diversidad rural y los actores locales. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Salle. http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21359/72121216_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos, B. (2023). *Mending the Divide: Lessons from LGBTQ+ Movements for Social Movements*. Bulletin of Latin American Research. https://doi.org/10.1111/blar.13485

Sobczak-Malitka, W., & Drejerska, N. (2024). Integrating Short Supply Chains and Smart Village Initiatives: Strategies for Sustainable Rural Development. *Sustainability, 16*(23), 10529. https://doi.org/10.3390/su162310529

Van Eck, N., & Waltman, L. (2009). How to normalize co-occurrence data? An analysis of some well-known similarity measures. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60*, 1635-1651.

Vázquez, J. C., & Arredondo, F. G. (2021). La inclusión laboral: Un compromiso pendiente hacia la comunidad LGBT. *Revista Universitaria del Caribe, 26*(01), 9-22. https://doi.org/10.5377/ruc.v26i01.11878

Utting, P. (Ed.). (2015). *Social and solidarity economy: Beyond the fringe*. Zed Books & United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). https://digitallibrary.un.org/record/801751

Victorian Government. (2020). *LGTIQ Inclusive Language Guide*. Melbourne https://www.vic.gov.au/inclusive-language-guide

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE. https://ebooks.umu.ac.ug/librarian/books-file/Case%20Study%20Research%20and%20Applications.pdf

rusticus
EDUCACIÓN
ciencia, tecnología y ruralidades
vol. 1, julio - diciembre de 2025.

Sistematización de experiencias basadas en la práctica del ejercicio docente en el área de educación física en el colegio I.E.D. Venecia en Bogotá

Systematization of experiences based on the teaching practice in the area of physical education at I.E.D. Venecia School in Bogotá

Carlos Saúl Sánchez [1]
Oscar Holguín Villamil [2]

[1]Licenciado en Recreación, Universidad Pedagógica Nacional
epas_@outlook.com

[2]Doctorado Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.
oholguin@pedagogica.edu.co

Cómo citar: Sánchez, C. y Holguín, O. (2026). Sistematización de experiencias basadas en la práctica del ejercicio docente en el área de educación física en el colegio I. E. D. Venecia en Bogotá. *RUSTICUS: Educación, Ciencia, Tecnología y Ruralidades, 1*(1), 135–151.

Resumen

El presente trabajo de sistematización de la experiencia de maestro recoge las acciones de tipo pedagógico desarrolladas en el colegio I.E.D. Venecia de Bogotá durante el año 2024, en el marco del desarrollo de la práctica educativa profesional en educación física con estudiantes de tercero y cuarto de educación básica primaria. El ejercicio se fundamenta en la articulación entre el desarrollo humano

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA

Fecha de recepción:
24 de agosto del 2025

Fecha de aceptación:
1 de diciembre del 2025

CC BY NC SA

integral y la importancia de la formación corporal y de hábitos; se reconoce en este proceso a la educación física como un espacio privilegiado para potenciar habilidades complejas como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la autorregulación emocional. A partir de estrategias didácticas basadas en el juego, la recreación y el movimiento, se diseñaron secuencias didácticas y pedagógicas que promovieron la participación de los estudiantes, la construcción de vínculos significativos y la apropiación de saberes desde una perspectiva sensible y formativa orientada al desarrollo de una actitud responsable, como inicio del pensamiento crítico. El documento reflexiona sobre los parámetros permanentes que orientan la práctica docente: puntualidad, preparación, involucramiento y uso pertinente de materiales e instalaciones; se destaca, en consecuencia, su impacto en la calidad de la intervención educativa. Asimismo, se problematiza el uso instrumental del juego y se propone una mirada ética y formativa que lo vincule con los objetivos de aprendizaje y con la necesidad de la conciencia ecológica en el marco del desarrollo sostenible a escala humana. La experiencia evidencia que la educación física, lejos de ser un complemento secundario, puede constituirse en un eje articulador de procesos formativos integrales, siempre que esté mediada por la vocación docente, la planificación rigurosa y el compromiso con la transformación social desde la escuela. Esta sistematización se ofrece como insumo para maestros en ejercicio que buscan renovar sus prácticas desde una pedagogía situada, reflexiva y humanizante.

Palabras clave: sistematización de experiencias, educación física escolar, desarrollo humano integral, práctica pedagógica, juego como estrategia didáctica.

Abstract

The present work is a systematization of a teaching experience that gathers the pedagogical actions carried out at the I.E.D. Venecia School in Bogotá during 2024, within the framework of professional teaching practice in physical education with third- and fourth-grade elementary students. The exercise is grounded in the articulation between holistic human development and the importance of bodily training and habit formation. In this process, physical education is recognized as a privileged space to foster complex skills such as critical thinking, decision-making, and emotional self-regulation. Through didactic strategies based on play, recreation, and movement, pedagogical sequences were designed to encourage students' active participation, the construction of meaningful bonds, and the appropriation of knowledge from a sensitive and formative perspective that cultivates responsibility as the foundation of critical thinking.

The document reflects on the core principles that guide teaching practice: punctuality, preparation, involvement, and the effective use of materials and facilities, emphasizing

their impact on the quality of educational intervention. Likewise, it questions the merely instrumental use of play and instead proposes an ethical and formative approach that links it with learning objectives and the need for ecological awareness within the framework of human-scale sustainable development. The experience demonstrates that physical education, far from being a secondary complement, can become a central axis of comprehensive educational processes as long as it is mediated by strong teaching vocation, rigorous planning, and a commitment to social transformation from within the school. This systematization is offered as a resource for practicing teachers seeking to renew their practices through a situated, reflective, and humanizing pedagogy.

Keywords: Systematization of experiences, school physical education, integral human development, reflective pedagogical practice, play as a didactic strategy.

Introducción

"La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar".

(Galeano, 1999, p. 74)

Por lo general, la etapa práctica de una licenciatura consiste en el primer contacto con el rol docente, profesión que desempeñará el educando una vez culmine su proceso de formación en programas de educación superior. Dicha práctica suele desarrollarse alrededor del quinto semestre de la licenciatura en curso. Para cada área del conocimiento existen lineamientos establecidos para el desempeño del rol docente en los centros de educación de nivel básico y medio en el caso colombiano, así como para las diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas en las que se desarrolla el proceso de práctica pedagógica y didáctica.

Los escenarios educativos son únicos en sí mismos se puede afirmar que ninguna interacción educativa es igual en todos los colegios. Están sujetos a amplios factores causales relacionados con las diferentes dimensiones cognoscitivas en las que se desenvuelven: los estudiantes como la unidad principal, los maestros como pilares fundamentales, la infraestructura del colegio como soporte y la orientación institucional (pública o privada) como elemento articulador (MEN, 2022; Valle, 2020). Si bien estas categorías son apenas pocas al realizar una observación detallada y profunda del entorno escolar, para el presente documento, que se propone constituirse en una guía complementaria de los manuales y lineamientos establecidos para el ejercicio docente, particularmente en los niveles iniciales de formación de maestros y en su interacción con el escenario educativo (Razo, 2016), estas categorías constituyen la materia esencial para abordar la reflexión sobre la intervención realizada en el área de educación física con estudiantes de los grados tercero y cuarto de educación básica primaria, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, en el Colegio I.E.D. Venecia de la ciudad de Bogotá.

Al establecer la intención de que este documento sea tomado en consideración como una guía, sustentada en la práctica docente en educación física e intermediada por el análisis experiencial de un docente en formación, que esté a nivel de satisfacer la necesidad de abordar el primer acercamiento al rol del educador físico de una manera sencilla de apropiar y aplicar en eventuales experiencias posteriores (Rodríguez y Pérez, 2024). En consecuencia, el texto pretende constituir el relato de un maestro que, por

compromiso pedagógico, se decidió a organizar una serie de acciones didácticas y pedagógicas concretas para ser implementadas con los grupos de estudiantes, a manera de estrategias que abarcan elementos tanto de la formación física (Dávila, 2019) como de la formación y el desarrollo humano, que, debido a una desafortunada interpretación social, se han considerado complementarias (Franco y Ayala, 2011), y que son puestas en escena durante todo el primer semestre del año escolar 2024.

A manera de corolario para este ejercicio de relato, cabe aclarar que el presente documento es una reflexión académica concretada después de la retroalimentación constante del ejercicio de ser docente; Educador Físico, el impacto de rol en la institución educativa y en el desarrollo educativo de los estudiantes participantes de las actividades estructuradas en las clases. Con la posterior asimilación de evaluaciones paulatinas de cada uno de los ejercicios, el enriquecimiento de los mismos y la interacción con cada grupo de estudiantes.

Aspectos conceptuales de la experiencia

Referentes, reflexiones y tensiones sobre desarrollo humano desde la educación física escolar en EBP

De acuerdo con Cantor *et al.* en su libro *Todos los niños prosperan: el desarrollo humano desde una perspectiva integral* (2021), el desarrollo humano que se puede alcanzar en la sociedad, particularmente desde la dimensión aportada por la educación física escolar, constituye una herramienta efectiva para enseñar habilidades complejas y promover el aprendizaje profundo. Esto implica que, como estrategia, la recreación, la educación física y la formación del cuerpo poseen elementos didácticos que permiten al docente crear ambientes de aprendizaje favorables para la enseñanza de habilidades relacionadas con la formación integral del ser, entre ellas, la responsabilidad y el pensamiento crítico. Adicionalmente, Gallo (2012) expresa que:

> La formación del cuerpo puede ser una forma efectiva de enseñar habilidades complejas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas [importantes] en la toma de decisiones, al proporcionar a los estudiantes una serie de desafíos y posibilidades que los potencian. (p. 507)

Por su parte, Moya Gómez (2024) indica que la dinámica del desarrollo humano desde la educación física escolar puede ser una herramienta efectiva para aumentar la participación de los estudiantes y mejorar el aprendizaje, siempre y cuando se diseñen juegos que logren una articulación con los objetivos de aprendizaje y que proporcionen

a los estudiantes una retroalimentación significativa de lo aprendido (p. 291). Mientras que Velásquez (2022) afirma:

> El desarrollo humano desde la Educación Física escolar asume las mecánicas que afectan de forma intrínseca y extrínseca al estudiante que juega, las caracteriza y las presenta como una estructura que puede aplicarse de forma sistematizada para generar secuencias didácticas de cualquier duración. (p. 23)

Sin embargo, desde otra orilla de análisis sobre la implementación del juego en los procesos de aprendizaje, John Potter, citado por Gee (2007) y en referencia a la obra *Juegos de aprendizaje en el aula: A Guide to Engaging Students and Enhancing Learning*, desaconseja el uso excesivo de elementos de juego en la educación. En este sentido, Gee sostiene que el juego, como parte del desarrollo humano, particularmente desde la educación física escolar y con énfasis en la recreación, puede ser una herramienta útil, pero solo si se utiliza de forma reflexiva y comprometida con los objetivos de aprendizaje y con las particularidades del contexto de las tecnologías vinculadas a los procesos educativos: «El juego y su papel en el desarrollo del pensamiento [crítico] en la escuela no es una panacea y no debe utilizarse como sustituto de una enseñanza y un aprendizaje eficaces que desarrollen la criticidad».

Además, Bernal Chaparro (2015), desde la perspectiva de la formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional, se suma a las críticas sobre el desarrollo humano desde la educación física escolar, expresando que el juego puede ser una forma eficaz de aumentar la participación de los estudiantes y, en consecuencia, la formación integral de estos. Sin embargo, también advierte que esta valiosa estrategia podría crear un velo instrumental al momento de relacionarla con el concepto de competencia y que, en función del rendimiento, puede fomentar una cultura de competición y recompensa que socave el aprendizaje en profundidad. Es decir, se corre el riesgo de generar una dinámica de exclusión y superficialidad en la construcción del aprendizaje, la cual trasciende el simple hecho de terminar el juego o de obtener la victoria en el desempeño físico: «El desarrollo humano desde la Educación Física escolar puede ser una herramienta poderosa para implicar a los estudiantes, pero sólo si se utiliza de forma crítica y se alinea con objetivos de aprendizaje más amplios» (Bernal, 2015, p. 61).

Las posiciones antes descritas, provenientes de investigadores referentes en contextos nacionales e internacionales, describen las bondades y las resistencias, en ocasiones antagónicas, frente a la adopción de estas metodologías de trabajo y desarrollo humano al interior del aula y en el marco de la formación física y mental. Estas resistencias pueden originarse en el desconocimiento de su uso, en las dificultades temporales para su implementación de acuerdo con el diseño curricular base, en la falta de materiales

para el trabajo, en posturas individualistas de algunos de los profesores titulares de educación física o en la escasa disposición para innovar por parte de los maestros titulares de los cursos, a quienes se asigna la responsabilidad de responder por contenidos que no son de su dominio. Asimismo, pueden derivarse del efecto negativo que produce la incorporación del juego como medio y no como fin en el proceso educativo, particularmente en la educación corporal y en el uso del juego con propósito pedagógico.

Aspecto metodológico de la experiencia

Parámetros permanentes

Los parámetros permanentes tienen la facultad de entenderse fácilmente, pero suelen ser engañosos. Cuando se hace mención de ellos, pueden resultar obvios, pues están implícitos dentro de las responsabilidades cotidianas vinculadas a los diferentes aspectos de la educación escolar, por lo que parecerían redundantes al mencionarlos. Sin embargo, es menester explicarlos uno a uno detalladamente para no perder su importancia como "brújulas" en la "navegación" escolar.

Puntualidad

La puntualidad es un principio fundamental sobre el cual se sustenta toda la exigencia de responsabilidad por parte del practicante docente hacia los grupos de estudiantes y de los docentes directores de grupo hacia dicho practicante. Como se mencionó anteriormente, parece obvio suponer la importancia de la puntualidad en cualquier compromiso que se asuma como docente en formación; pero, en la práctica docente, llegar temprano garantizará el 50 % del éxito de cualquier proyecto que se formule para la intervención. El compromiso se extiende hasta convertirse en una obligación cuando se analiza la dinámica que cumplen los estudiantes de las instituciones educativas oficiales. Si la jornada escolar inicia a las 6:30 a.m., que por regla general es el horario manejado para la apertura de los colegios, los estudiantes se encuentran activos como mínimo una hora antes, y dependiendo de la distancia existente entre su lugar de residencia y la institución, hasta dos horas antes.

Sumado a los esfuerzos que hacen los padres y el docente director de grupo, lo imprescindible es asumir el compromiso férreo de llegar con antelación y no sobre la hora al encuentro con los grupos de estudiantes. Como parte de ese elemento articulador que caracteriza a las instituciones educativas, es natural exigir la puntualidad, y ya que todos sus participantes están comprometidos con ella, el practicante docente no puede ser la excepción. Si por alguna razón azarosa se falla en llegar a tiempo (o no se asiste a

una sesión), los grupos de estudiantes se encargarán de exigir la reposición del tiempo perdido. En reiteradas ocasiones recordarán dicha falta, y ello mermará la autoridad para exigir responsabilidad a los estudiantes. De esta reflexión se instaura otra premisa constante en los demás parámetros permanentes, la cual es imprescindible y establece que: “El primero que hace la tarea es el profesor”.

No llegar tarde implica acciones preparatorias de hasta 1 día de antelación: no trasnochar, no embriagarse, no resolver tareas complicadas, procurar un buen descanso y mantener un adecuado discernimiento sobre aquellas decisiones que favorecen la puntualidad. Todas estas prácticas son bienvenidas, siempre recordando que, si los estudiantes madrugan a las 4:30 a.m., no hay razón para que el practicante docente no lo haga también.

Preparación

La preparación hace parte de las acciones fundamentales que garantizan el éxito de las intervenciones y de cualquier proyecto que se formule. En cada sesión en la que intervenga el practicante docente, deberán estar presentes tres tiempos de preparación.

- **Primero:** se sustentará en una base teórica las intervenciones a realizar, recordando que cada una de estas tiene un propósito en sí misma y deberá estar apoyada en material intelectual conveniente para cada caso particular.
- **Segundo:** las actividades físicas se tendrán que practicar previamente. Los ejercicios que se requieran enseñar deben estar incorporados al repertorio del docente en formación, tanto dentro de la práctica pedagógica como de su campo disciplinar específico. Ensayar previamente facilita el entendimiento para expresar correctamente la forma de enseñar: una postura, una sensación, un movimiento, un ejercicio; todo está sustentado en la práctica.
- **Tercero:** plasmar la idea que se tiene de la sesión, descriptivamente, paso a paso. Una vez adquiridas la base teórica y la experiencia práctica, este ejercicio ratifica la totalidad de la preparación y establece un punto lógico donde puede desenvolverse el practicante docente en la sesión a desarrollar.

Si bien estas planificaciones no necesariamente serán llevadas a cabo exactamente como fueron pensadas, e incluso puede que tampoco se cumplan los objetivos propuestos, funcionan como una pauta que se fortalece sesión tras sesión, acumulando experiencia para ser llevadas a cabo de maneras cada vez óptimas, permitiendo así el mejoramiento continuo de los practicantes docentes y de los grupos de estudiantes.

Involucramiento

No existe construcción ni transmisión de conocimiento si las partes no están involucradas a cabalidad. Es sencillo proponer un ejercicio, ya sea práctico o teórico, para grupos determinados de participantes, si previamente se ha construido un hilo conductor que permita el involucramiento permanente de los aprendices con el practicante docente. Si, por el contrario, este vínculo es inexistente, lo que se pretende enseñar será desperdiciado en extensas peroratas que solo conducen al aburrimiento de los participantes. En los infantes es natural la disposición al involucramiento, en particular cuando la cotidianidad es transgredida por la novedad de un nuevo docente o una clase diferente a las que ya están acostumbrados. Al mismo tiempo, dicha disposición es fugaz y volátil, y puede malgastarse con el mismo ímpetu de la niñez. El deber del practicante docente consiste en enganchar y canalizar esta cualidad del estudiante con el fin de conducirlo a través de la experiencia para alcanzar el objetivo propuesto.

¿Cómo puedo? ¿Cómo debo?

Entender el cómo es un ejercicio particular de cada uno de los practicantes de la docencia. En algunos casos bastará con influenciar a la totalidad de los participantes proponiendo una consigna que perdure a través de toda la sesión: la idea de competir por puntos, el grupo que lo realice más y mejor, niños contra niñas, etc. En otros casos, y se diría que son la mayoría de las veces, se debe reforzar continuamente en cada uno de los participantes la idea del involucramiento, proponiendo dinámicas como el 1 “uno” vs “1”, el estudiante contra el docente, el estudiante contra sí mismo y su propio registro, etc.

Si bien no se puede establecer un término evaluativo que cuantifique cuánto está involucrado un estudiante en la sesión, puede hacerse una aproximación general cuando un porcentaje considerable de estudiantes fluye armoniosamente con lo pautado dentro de la planeación. Sin dejar de lado, obviamente, a aquellos estudiantes que, por una razón u otra, muestran resistencia a participar activamente de las clases. Para estos, que constituyen casos especiales, se deberá hacer un esfuerzo conjunto entre los docentes y los recursos didácticos con el fin de favorecer su participación para ir a la par con el grupo de participantes.

Los directores de grupo/de prácticas

Los y las docentes directores de grupo y los y las docentes directores de práctica son un soporte esencial para el buen desarrollo de la práctica docente dentro de los espacios académicos. Se debe recurrir a ellos en la medida en la que en la práctica aflore la necesidad de proporcionar orden y entendimiento para con las interacciones entre el practicante y los escolares, o el practicante y el resto del entorno docente.

Construir una relación de confianza con los directores de práctica influye de forma positiva en el carácter en el que se desenvuelve el practicante docente. Si bien lo estipulado es asumir la responsabilidad propia de este rol, la cual debería abarcar todas las cualidades necesarias para el desempeño de la actividad docente con excelencia, también es posible advertir, a medida que se avanza y se obtiene experiencia, que inicialmente se puede incurrir en el error de actuar como educandos dentro del espacio escolar, cuando el rol a desempeñar es otro. Si desde el inicio se establece la obligatoriedad de tratar y ser tratados como colegas docentes en formación y práctica, el practicante docente podrá discernir con mayor claridad las dinámicas del entorno escolar, académico y laboral.

Dentro de las sesiones de práctica, los directores de grupo serán los encargados de hacer valer las reglas propias del colegio, del aula escolar y de los escenarios prácticos donde se desenvuelven los docentes en formación. Recurrir a ellos no implica que la sesión se haya salido de control o que el practicante docente no tenga los recursos para manejar las situaciones que pueden surgir; por el contrario, simplemente se encomienda a la figura de máxima autoridad del grupo la responsabilidad de favorecer el desarrollo positivo y adecuado de la sesión en curso.

En las primeras sesiones de práctica, la intervención de los directores es imprescindible. Con el tiempo, y a medida que se evidencie el involucramiento de los estudiantes participantes, estas intervenciones se volverán más esporádicas, aunque seguirán siendo suficientes para retomar el control y la disposición del grupo en ese instante de la sesión.

Los materiales y las instalaciones

Los materiales son una herramienta esencial para el desarrollo de las sesiones y la superación de la monotonía en las intervenciones. Cada uno de ellos cuenta con una función natural propia y, con la adquisición de experiencia en la práctica, es posible incorporarles diferentes posibilidades de uso, con el fin de enriquecer la forma en la que los estudiantes y el practicante se relacionan con los mismos.

Estos son, en primera instancia, tangibles y están constituidos por diferentes sustancias, formas, texturas y colores. Cada uno de estos aspectos resulta crucial para entender la forma en la que pueden ser aprovechados y el momento oportuno para que sean puestos en uso en las intervenciones. Asimismo, establecen puntos de partida, desarrollo, obstáculos a superar y finalización de los ejercicios específicos.

Su practicidad parece no tener límites. Al familiarizarse con ellos, es posible desplegar un sinfín de variables que brindan soporte y profesionalismo a los instantes en los que son utilizados dentro (y fuera) de las intervenciones en cada sesión. Están diseñados para estimular (dependiendo de su naturaleza) diferentes aspectos cognitivos de los

participantes. Pueden fijar comandos que faciliten la interacción del practicante con los estudiantes. Por ejemplo, en el área específica de la educación física, el silbato se convierte en la herramienta predilecta que caracteriza la presencia del practicante docente de dicha área. Su versatilidad, en función de la potencia, la intensidad y la intención con la que se utilice, permite organizar al grupo, llamar la atención, recuperar el orden y establecer silencio, entre otras posibilidades.

Entender la versatilidad de los materiales favorece el proceso de interacción que tienen los estudiantes con los conocimientos que se desean transmitir y su paulatino desarrollo hacia una dominancia de los ejercicios o de los temas específicos. Por ejemplo, el uso del globo como herramienta para trabajar la respiración funciona también como modelo para explicar los estados de los órganos que intervienen en la misma. Este se consideraría su uso natural; sin embargo, también puede ser utilizado como pelota blanda para la práctica de toques de voleibol o para realizar dominadas propias como las del balón de fútbol.

Dentro de los materiales existen aquellos de carácter complementario, que son todos aquellos que, como se indica, funcionan en pro de finalizar o profundizar una enseñanza para la cual una sola sesión no es suficiente para desarrollar la totalidad de los componentes necesarios para su entendimiento. Estos materiales son extracurriculares respecto a las intervenciones realizadas en horario escolar. Por ejemplo, un modelo en plastilina de los sistemas orgánicos del cuerpo humano facilitará el entendimiento de cómo funcionan los órganos y sus alteraciones durante el proceso de los ejercicios prácticos específicos en los que participan los estudiantes.

Tienen, además, la cualidad de promover valores transversales en la educación: compromiso, responsabilidad y creatividad, entre otros. Asimismo, facilitan el ejercicio de establecer criterios evaluativos, dependiendo de cómo se requieran: estética, puntualidad o investigación. También conllevan a la estandarización de dichos criterios, aspecto que, para los ejercicios específicos, resulta más engorroso al tratarse de apreciaciones individuales según el desempeño de los estudiantes en cada uno de ellos.

Resulta beneficioso para el trabajo del practicante exigir que los estudiantes traigan consigo los materiales necesarios para las sesiones a desarrollar. Por diferentes motivos (que no se abordarán aquí), es complicado tener un acceso seguro a los elementos materiales que poseen las instituciones educativas. Solicitarlos como parte de la responsabilidad de participación en las intervenciones con los estudiantes fortalece, como ya se mencionó, diversos valores que son enriquecedores para la vida escolar de los estudiantes. Dependiendo del caso, el compañerismo, la amistad y la empatía se

destacan a la hora de disponer de estos recursos en grupo. Además, ello garantiza la posibilidad de utilizarlos en cada clase.

Como parte de los elementos materiales que existen dentro de las instituciones educativas, se encuentran los escenarios físicos, es decir, los espacios adecuados donde tienen desarrollo las interacciones docente-estudiante, los cuales no solo se limitan a las aulas, sino que abarcan todas las partes que componen la planta institucional en sí misma. Dependiendo del área de la práctica, unas instalaciones son más frecuentadas que otras y, principalmente, algunos escenarios resultan más adecuados para las sesiones donde interviene el practicante.

Al igual que ocurre con los materiales que poseen las instituciones educativas, en ocasiones no se tiene acceso fijo a dichos espacios por diferentes motivos: están ocupados por otros docentes, no se encuentran en condiciones para las sesiones o, debido a cuestiones climáticas, resulta complicado intervenir en ellas. Por ende, es pertinente reconocer la planta física de la institución donde interviene el practicante y esclarecer, según la planeación, cuáles son ideales para llevar a cabo la sesión, así como tener un respaldo en caso de que algún evento circunstancial impida el desarrollo normal de la clase.

Para el caso específico del área de educación física, es menester reconocer los espacios deportivos que normalmente tienen las instituciones educativas, además de las aulas especiales para la actividad física, como lo es el salón de danzas o el espacio verde dentro del colegio. También es relevante tener en cuenta, debido a la naturaleza de la práctica, el espacio de la enfermería o los lugares donde se encuentran los encargados de atender a los estudiantes en caso de una eventualidad que así lo requiera, que, por lo general, es más común de lo que el practicante puede dimensionar.

Con este último apartado, finalizan los parámetros permanentes considerados fundamentales para el practicante en su primer acercamiento a la intervención práctica en las instituciones educativas, como parte de su responsabilidad académica dentro del currículo universitario de la licenciatura en curso. Hasta este punto se ha buscado que la explicación sea muy general, no centrada en el área específica de la educación física, pero sin dejar de lado su pertinencia en los distintos ejemplos que fueron abordados para explicar algunos de los parámetros permanentes.

Consideraciones finales

El encuentro con el rol de ser docente es un milagro que embellece la existencia de los que son llamados a ejercerla desde cualquiera de sus áreas. Con el único requisito

indispensable de la vocación. Un docente sin vocación puede resultar perjudicial para el desarrollo de un aprendizaje significativo de los niños. La primera infancia requiere de docentes dispuestos a fomentar espacios de aprendizajes que, en paralelo con la crianza desde el hogar, establecerán las bases cognitivas para los nuevos ciudadanos del mundo. Tener presente la responsabilidad que implica influir de alguna manera en las próximas generaciones crea una distinción entre el docente que, por vocación, procura proponer, desde su ejercicio de enseñanza, un cambio positivo para la sociedad del mañana (Malaguzzi, 1998; Bronfenbrenner, 1979).

Apuntar a la transformación social desde la educación debe ser la bandera de todos los actores que intervienen en los ambientes de aprendizaje, particularmente los escolares, dado que es allí donde ocurre la mayor interacción del infante con el modelo de sociedad del que se hace parte. Desde esta perspectiva, al docente le corresponde apropiarse del escenario perfecto por naturaleza para introducir semillas de cambio en la construcción de un futuro mejor.

Si bien la postura aquí descrita, que toma la educación física como una oportunidad pedagógica para fomentar una transformación significativa en los modelos de aprendizaje y enseñanza establecidos por la sociedad y considerados como tradicionales, constituye, según Mayol, Marzonetto y Quiroz (2020), una oportunidad de intervención social y cultural, también representa el regocijo que el docente encontrará en cada cambio individual de los niños. Cambios que podrá constatar tanto en sus estudiantes como en las relaciones interpersonales que estos establecen con su círculo social primario (la familia), con su contexto de desarrollo biofísico y humano (la naturaleza) y con el conjunto de instituciones que conforman la sociedad, incluida entre ellas la escuela.

Cuando los infantes en la escuela primaria acogen como relevantes los modos en los que el docente interpreta el mundo y hacen de ellos pilares sobre los cuales pueden cimentar aprendizajes venideros en otras etapas de su vida, puede afirmarse que el proceso educativo ha tenido éxito. Esto no quiere decir que los estudiantes deban por obligación pensar como su maestro; por el contrario, implica que las metodologías empleadas han sido pertinentes para que el infante logre discernir, de una manera crítica, aquello que la sociedad y el mundo le ofrecen, y pueda hacer uso de ello para escoger cuáles le servirán para el mundo de la vida (Habermas, 2000) y cuáles pueden ser tenidas en cuenta para otras situaciones de su existencia.

La sociedad y la cultura son el caldo de cultivo donde las diferentes dinámicas colectivas permean, construyen y recrean el tejido de lo que podemos considerar como realidad. Viejos patrones de comportamiento, normas y estándares se prolongan a través de las generaciones con la idea de fomentar la edificación de mallas cognitivas que los

participantes de la misma sociedad (en este caso los niños y particularmente quienes están en el ciclo de formación básica primaria) replicarán como modelos únicos establecidos por la comunidad, que al depender de la estructura ética y moral, tendrán un valor o carecerán de él para el futuro (Freire, 1993; Freire, 1970 citado en Torres, 2020). En la actualidad, no es un mito que la competencia y la producción son dos de los modelos de vida principales, que, como pilares culturales, transgreden toda noción de individualidad al promover la búsqueda de resultados superiores a los de los demás individuos de la sociedad. A decir de Maquiavelo, "El hombre debe aprender a no ser bueno cuando la necesidad lo exige", lo cual revela cómo la racionalidad estratégica y la competencia se han naturalizado como virtudes en las sociedades contemporáneas orientadas a la productividad y el rendimiento" (Maquiavelo, citado en Rizo García, 2022, p. 88).

Día a día se refuerzan estos conceptos con el convencimiento de que el éxito se demuestra por la cantidad de divisas que pueda poseer cada miembro de la sociedad, dejando de lado procesos trascendentales como el autoconocimiento, el enriquecimiento intelectual o el desarrollo espiritual, formas que no son tenidas en cuenta cuando por sí mismas no son productivas para la sociedad.

Las ciencias y sus diversas especialidades, como ramificaciones de la cultura, son utilizadas como instrumentos de producción material que buscan el confort para las formas de vivir de los individuos que participan en la sociedad (Sagan, 1996, p. 25). Es así como la ciencia deportiva y la ciencia del cuidado personal y de la postura, siguiendo lo planteado por Carl Sagan, constituyen expresiones de la cultura y deben ser abordadas como objeto de estudio desde la etapa etaria de educación básica primaria, no solo como conocimiento técnico, sino como herramienta para comprender y transformar el entorno. Las prácticas pedagógicas deben promover el pensamiento crítico, la curiosidad y el diálogo con saberes locales, en este sentido y con el nivel de profundidad adecuado, el aula viva se convierte en un laboratorio de ciudadanía, en el que es el maestro, con o sin especialidad en la formación física disciplinar, quien se apropia de la cultura científica y articula su quehacer con la diversidad y la inclusión como principios inalienables.

En contraposición, se deja de lado la pasión sencilla y el placer por el saber cuando este no produce medios, como la tecnología, capaces de convertir dicho conocimiento en una actividad generadora de beneficios económicos. A decir de Horkheimer, la razón se torna instrumental (Horkheimer, 1967, citado en Martin, 2016). No es un secreto que este tipo de pensamiento ha llevado a la biosfera a un punto de no retorno, donde nos encontramos *ad portas* de una crisis climática. Todos los días podemos verificar que la intervención humana ha arrasado con la fauna y la flora y ha alterado los ciclos naturales de los ecosistemas por el principio de depredación, que es consecuencia de la idea de producción infinita con recursos naturales finitos (UNESCO, 2017).

Si bien es posible que, como participantes en este punto de la historia (sistematización de la experiencia), los docentes no lleguemos en términos de probabilidades temporales a experimentar las consecuencias definitivas de estos antiguos modelos de concepción del mundo, sí que es verdad que, como una gran mina de recursos por explotar, la humanidad se ha sostenido en el tiempo desde la revolución industrial en un devenir constante. Es también altamente probable que nuestros hijos y los hijos de la sociedad (los hoy estudiantes de primaria y los venideros por nacer) reciban todo el castigo consecuente de una mentalidad depredadora que acabó con su derecho a vivir una experiencia favorable en el mundo.

Serán las nuevas generaciones las que deban cargar con el peso de las malas acciones de una sociedad irresponsable que hoy premia la competencia y productividad por encima de una relación armónica y ecuánime con el mundo. Es allí donde la vocación docente tiene su punto de partida para un desarrollo significativo, pero sobre todo sostenible y a escala humana (Max-Neef *et al.*, 1986), y que ha sido el pretexto con el cual se desarrolló, durante el año 2024, el ejercicio de sistematización de la experiencia de maestro aquí relatada. Se plantea, entonces, la posibilidad de que la educación, especialmente aquella que ofrece alternativas a los modelos tradicionales, contenga en sí misma una semilla de esperanza capaz de trascender los ideales y conceptos nocivos que destruyen nuestro hogar común, el mundo, así como las formas de relacionarnos con él y con los demás seres que forman parte de la hermandad que habitamos este planeta tierra.

La educación no es solo el futuro, principalmente es el presente, será la base que construya los pilares para la sociedad del mañana, una más propositiva, humana y ecuánime que fomente espacios para el desarrollo humano y tenga en cuenta el confort como consecuencia de la misma y no como objetivo principal. Donde el punto de partida y no de llegada, sea el infante y su felicidad, donde no solo se le considere como una pequeña máquina que deba memorizar fechas, situaciones y lugares, sino también que se le brinde el lugar privilegiado del ser humano, la infancia, con el potencial para cambiar el mundo. Como manifiesta Eduardo Galeano (1999), siempre se vale soñar.

Referencias

Bernal Chaparro, J. A. (2015). *El juego: Una herramienta que posibilita la formación integral del ser humano* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2757/TE-18412.pdf?sequence=1

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2021). *The science of learning and development: Enhancing the lives of all young people*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003139030

Dávila, M. (2019). *Estrategias didácticas en Educación Física*. Trillas. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf

Franco, R., & Ayala, E. (2011). *Desarrollo humano y estrategias pedagógicas en educación física*. Portal América. https://portal.amelica.org/ameli/journal/337/3371430003/3371430003.pdf

Gallo, J. (2012). *La formación del cuerpo como estrategia para el desarrollo de habilidades complejas en Educación Física escolar.*

Galeano, E. (1999). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores.

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. En C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 49–97). Ablex Publishing.

Martín, F. N. (2016). La dialéctica de razón instrumental y razón objetiva: Horkheimer y Dewey. *Revista Latinoamericana de Filosofía, 42*(2), 75–93. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73532016000200003

Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Fundación CEPAL/CEPAUR. https://www.economiasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/06/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf.pdf

Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G., & Quiroz, A. (2020). *La educación inicial en los sistemas educativos latinoamericanos para los niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. IIPE UNESCO Buenos Aires – SITEAL. https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1580759460_4KWJk

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis de factores institucionales*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf.

Moya Gómez, B. J. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum, 10*(2), 275–286. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9690714

Razo, A. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aula.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf.

Rizo García, L. (2022). Educación, poder y subjetividad: una lectura política desde Maquiavelo. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 10*(2), 75–93. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/rlfe/article/view/1123

Rodríguez, M., y Pérez, E. (2024). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente en pedagogía de educación física. SportK, 11(2), 78-92. https://revistas.um.es/sportk/article/view/634681

Sagan, C. (1996). *The demon-haunted world: Science as a candle in the dark*. Trad: Dolors Udina, El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad. Random House.

Torres, C. A. (2020). *Paulo Freire: The global legacy*. Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Valle Arias, A. (2020). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 14*(7), 31-45. https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf.

Velásquez de Zubiría, D. (2022). *El juego como estrategia de aprendizaje – Estado del arte* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/60361

RUSTICUS

Publicación conjunta de los Departamentos de Ciencias Básicas y Humanidades, el Instituto de Idiomas y la Especialización en Educación en contextos rurales de la Fundación Universitaria Agraria de Colombia UNIAGRARIA

© Fundación Universitaria Agraria de Colombia – UNIAGRARIA

Editado por Entrelibros SAS
Bogotá D.C. 2026

Editorial

Educar desde la ruralidad: horizontes éticos, territoriales y humanizantes del saber 6

Artículos de investigación

Desarrollo Humano y Educación Rural: Reimaginando los Proyectos Pedagógicos Productivos desde la Bioética en la Voz de los Jóvenes Rurales
Luisa Johanna Lara Rodríguez 11

El Bilingüismo en la Educación Rural: Entre la Identidad Cultural y la Imposición Lingüística. Un Estudio Etnográfico en el Occidente de Boyacá, Colombia.
Deivys Brian Burgos Calderón 30

Democracia plebeya en el Catatumbo: La economía moral como motor de las protestas campesinas del 2013
Guillermo Andrés Pérez Pardo 50

Saberes del agua y reexistencia territorial: una mirada desde la cartografía social en Coquí, Chocó
Germán Alberto Chaves Mejía 90

Economía solidaria e inclusión interseccional de comunidades LGBTQ+ y pueblos indígenas en América Latina
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez 115

Artículos de reflexión pedagógica-didáctica

Sistematización de experiencias basadas en la práctica del ejercicio docente en el área de Educación Física en el colegio I.E.D. Venecia en Bogotá
Carlos Saúl Sánchez, Oscar Holguín Villamil 135

Sede principal: Calle 170 No. 54A-10
Bogotá - Colombia
PBX: 6671515
informes@UNIAGRARIA.edu.co

UNIAGRARIA
LA U VERDE DE COLOMBIA