

**RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA, UNA
PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO
ORGANIZATIVO DE LA ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES
CAMPEÑINOS DEL HUILA (ATCH).**

ARLEN SIW MUÑOZ URREA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS
EN DERECHOS HUMANOS**

TUTORA: CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS
EN DERECHOS HUMANOS
LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN TERRITORIO Y
CONFLICTO
NOVIEMBRE DE 2019
BOGOTÁ**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por su aliento y apoyo durante todo este proceso, especialmente a mi mamá, con quien soñamos esta carrera con la cual esperamos aportar a la construcción de un país justo y digno.

A mi familia, que ha sido parte importante de mi formación humana y profesional y a la que amo profundamente.


A Kellyn, por ser mi hermana de la vida, por enseñarme lo bonito e importante que es el trabajo colectivo, por su compañía y apoyo, pues ha sido motivación para ser una mejor mujer, para trabajar por las causas justas y por un mundo en que las mujeres aprendamos a caminar juntas.

A Ana María por creer en mí desde el primer momento y ser luz en mi camino.

A William, Yanneth y al equipo de Tierra de Hombres Alemania, en quienes encontré una enorme calidad humana, pues me acompañaron desde el momento cero de este proceso y siempre me han brindado cariño y respaldo, alentado y complementado mi formación.

A mis maestros, quienes se esfuerzan por ser ejemplo del compromiso, constancia y amor que requiere la profesión docente, especialmente a la profe Clara por la paciencia, el apoyo y sobre todo por ser guía.

A la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila y cada una de las familias y veredas que me recibieron y que creen en la educación como una herramienta transformadora en medio de un país que tanto necesita del encuentro y la palabra.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Recuperación Colectiva de la Historia, una propuesta pedagógica para el fortalecimiento organizativo de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila (ATCH).
Autor(es)	Muñoz Urrea, Arlen Siw.
Director	Castro Sánchez, Clara Patricia.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 156p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA, CONFLICTO ARMADO, VIOLENCIA SOCIOPOLÍTICA, ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL.

2. Descripción
<p>El presente documento es el resultado del proceso de Práctica Pedagógica Investigativa realizada en los corregimientos de Chapinero y Aipecito, Área rural de la ciudad de Neiva, la cual aportó de manera significativa la reflexión sobre los procesos agenciados con comunidades rurales y en territorios de conflicto armado, violencia sociopolítica y fragmentación social, enmarcado principalmente en los retos y aportes de los educadores populares y comunitarios en dichos contextos.</p> <p>Finalmente se presenta la propuesta pedagógica “<i>Narrarnos a 3 voces: la recuperación colectiva de la historia como trabajo intergeneracional</i>” con la cual se pretende aportar al fortalecimiento de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila así como de otros múltiples espacios organizativos a través de ejercicios de Recuperación Colectiva de la Historia el acompañamiento psicosocial.</p>

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formando al colombiano</p>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 7	

3. Fuentes

- Abad Colorado, J. (2018). El Testigo: Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. *Exposición*. Claustro de San Agustín, Bogotá.
- Alvarado Martínez, J., & Gaviria González, M. (2017). Una propuesta pedagógica para la comprensión y apropiación de las Zonas de Reserva Campesina en el caso del occidente del Huila. *Tesis de pregrado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Area de Paz Desarrollo y reconciliacion. (2010). *Huila: Analisis de la conflictividad*. Neiva: PNUD.
- Baró, M. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en el Salvador. *Revista de psicología de El Salvador*, 123-141.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Jiménez Becerra, & A. Torres Carrillo (Edits.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 125-134). BOGOTA: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolaños, E. A. (20 de Agosto de 2016). En la búsqueda de la identidad campesina. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/en-la-busqueda-de-la-identidad-campesina-articulo-854708>
- Cancimance López, A. (Julio-Diciembre de 2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*, 9(2), 13-38. Obtenido de http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera9_3.pdf?fbclid=IwAR1zY4KBeNy9knHGyt3I5586Z3Qc9fRew5TyDSBn6POTeb5YDVGk64pa45M
- Cardona Alzate, J., & González Navarro, C. (22 de Junio de 2016). El camino hacia la paz con las Farc. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/hace-34-anos-se-inicio-el-proceso-de-paz-con-las-farc-en-el-gobierno-de-belisario-betancur-articulo-854540>
- Castro, C. (2009). *Resistencia civil y procesos comunitarios en los municipios de Suárez y Buenos Aires, Norte del Cauca*. Bogotá.
- Castro, C. (2017). Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en derechos humanos en el contexto colombiano. En *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (págs. 91-112). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L., & Torres, A. (Septiembre de 2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Aportes*(56), 66-75.
- CERSUR. (s.f.). *Plataforma sur de procesos sociales*. Obtenido de <https://plataformasur.org/cersur/>



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 7

Colombia se volvió un país urbano y el campo se está quedando "sólo", dice el Dane. (05 de noviembre de 2006). Obtenido de Caracol Radio: https://caracol.com.co/radio/2006/05/11/economia/1147341060_285586.html

Congreso de Colombia. (5 de Junio de 2002). Ley 743. Sobre los organismos de acción comunal. Obtenido de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/36_ley_743_de_2002.pdf

Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. (2008). *Diagnóstico Departamental del Huila 2003- Junio 2008*. Obtenido de <http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Paginas/DiagnosticosDepartamento.aspx>

Coronado, S. A. (2010). *Tierra, autonomía y dignidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cubides, F. (2006). La participación política del campesinado en el contexto de la guerra : el caso colombiano. En H. C. Grammont. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Cuevas, P. (2008). *La Recuperación Colectiva de la Historia, Memoria Social y Pensamiento Crítico*. Quito: UASB.

DANE. (2005). *Censo general de población 2005* .

Ejercito Nacional de Colombia. (2019). *Ejercito Nacional de Colombia*. Obtenido de EJC: <https://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=362168>

Estrada, J. (11 de Diciembre de 2015). A 25 años del ataque a "Casa Verde": La perspectiva de un Acuerdo final y el miedo al pueblo y a la reforma. *Agencia Prensa Rural*. Obtenido de <https://prensarural.org/spip/spip.php?article18343>

Exigibilidad de los DESCAs: la ruta de la justiciabilidad. (2010). En Á. L. Hernández (Ed.), *Los derechos en la lucha contra la discriminación racial* (págs. 121-158). Bogotá: Publicaciones ILSA.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 13.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo XXI Editores.

García, C. I. (2006). *Las representaciones sociales del territorio* . bogota: Centro de investigación y educación popular (CINEP) .

Gobernación del huila. (2018). *Sistema de Informacion Regional*. Obtenido de Sistema de Informacion Regional: <http://sirhuila.gov.co/index.php/estadisticas/sociales/poblacion/1513-poblacion-2018>

Gómez Villa, J. (2012). La Acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos. *EL ÁGORA USB*, vol. 12., 349-365.

Gonzalez, F. (2006). *Control territorial, integración nacional y presencia diferenciada del Estado en Colombia*, . Cali: Uni Valle.

Gonzalez, J. J. (2011). El Huila ¿Por la tierra prometida? *Pensando Regiones*, 135-142.

Huila sigue siendo el primer productor de café en el país. (22 de Noviembre de 2018). *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/2018/11/22/huila-sigue-siendo-el-primer-productor-de-cafe-en-el-pais/>



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 7

- Instituto Colombiano de Reforma Agraria [INCORA]. (25 de Noviembre de 1996). Acuerdo No. 024. Obtenido de <https://humanidadvigente.net/acuerdo-no-024-de-1996/>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz]. (2013). *El Pacto de la Uribe con las Farc-Ep en 1984*. Obtenido de http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El_Pacto_de_la_Uribe_con_las_Farc.pdf
- La Nación. (22 de marzo de 2013). *¡No más embarazos adolescentes!* Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/2013/03/22/no-mas-embarazos-adolescentes/>
- La Nacion. (22 de noviembre de 2018). Huila sigue siendo el primer productor de café en el país. *La Nación*.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Opera*, 69-84.
- Molina Valencia, N. (Diciembre de 2005). Resistencia comunitaria y transformación de conflictos. *Reflexión política*, 7(4), 70-82.
- Pacifista. (16 de Septiembre de 2016). *La paz que firmaron cinco guerrillas colombianas en los 90*. Obtenido de <https://pacifista.tv/notas/la-paz-que-firmaron-cinco-guerrillas-colombianas-en-los-90/>
- Pasajeros, G. M. (s.f.). El mundo es un pizarrón [Grabado por Pasajeros, Grupo Musical]. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Huila: Análisis de la conflictividad*. Neiva, Huila: ART- REDES.
- Quinta División - Ejército Nacional de Colombia*. (2015). Obtenido de <http://www.quintadivision.mil.co/?idcategoria=277520>
- Ramírez, S. (11 de Septiembre de 2018). Lecciones de los diálogos por la paz con el ELN. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/politica/lecciones-de-los-dialogos-por-la-paz-con-el-eln-articulo-857124>
- Semanario Voz*. (26 de Agosto de 2019). Obtenido de *Semanario Voz*: http://semanariovoz.com/quimbo-modelo-extractivista-lucha-poder-territorial/?fbclid=IwAR3J1EanYiZQ_vqDKyNx9ct6VZcS-20DRvzeHq8ySWnKy-zUxj6XcxSZZAA
- Subcomandante Marcos. (24 de marzo de 2001). *Palabra EZLN*. Obtenido de *Palabra EZLN*: https://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_24.htm
- Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 341-388.
- Torres, A. (1993). LA EDUCACION POPULAR, EVOLUCION RECIENTE Y DESAFIOS. *PEDAGOGIA Y SABERES*, 13-27.
- Torres, A. (2002). Vinculos Comunitarios y reconstruccion social. *Revista Colombiana De Educación*(43). doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares y construccion de identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200007



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 5 de 7

- Torres, A. (2006). ORGANIZACIONES POPULARES, CONSTRUCCIONES DE IDENTIDAD Y ACCIÓN POLÍTICA. *REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD*, 8.
- Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *pedagogía y saberes*, 19-32.
- Torres, A. (2016). la recuperación colectiva de la historia y la memoria como práctica educativa popular. 17.
- Torres, A., Cendales, L., & Peresson, M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Verdad Abierta. (18 de Noviembre de 2012). El origen (1953- 1964). Obtenido de <https://verdadabierta.com/el-origen-1953-1964/>
- Wolkmer, A. C. (2002). Sociedad civil, poder comunitario y acceso democrático a la justicia. *El Otro Derecho*, 135-147.
- Zibechi, R. (2010). *América Latina: contrainsurgencia y pobreza*. Bogotá: Desde Abajo.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado consta de tres capítulos, el primer capítulo, titulado “*Conflictos y luchas organizativas por la permanencia en el territorio*”, se enfoca en abordar los aspectos geoestratégicos y económicos del departamento del Huila para, posteriormente, abordar el territorio y los conflictos territoriales como la base del conflicto armado en la región —que también ha estado atravesado por los diálogos de paz—, para finalizar con las repercusiones que tiene el conflicto armado en las condiciones de vida de quienes la habitan y algunas comprensiones generadas en torno a la comunidad y la organización social.

El segundo capítulo, titulado “*Educación en escenarios de conflicto armado: una reflexión pedagógica desde la práctica en el occidente del Huila*” tiene como objetivo compartir la experiencia vivida como practicante en el territorio del Huila, y el proceso emprendido con la comunidad. Para finalizar, este capítulo busca compartir con el lector algunos aportes y recomendaciones a partir de las situaciones que no resultaron favorables dentro del proceso de la PPI.

En el tercer y último capítulo, titulado “*Recuperación Colectiva de la Historia, una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la organización campesina*”, se realiza un rastreo en torno a la Recuperación Colectiva de la Historia y la Educación Popular como apuesta para la producción de conocimiento desde los sectores populares, y se identifican los aportes concretos que la implementación



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 6 de 7

de esta propuesta genera en escenarios de conflicto armado y fragmentación social, al ser trabajada de manera intergeneracional. Finalmente, formulo la propuesta pedagógica para la RCH.

5. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo de grado se propuso tomar como apuesta epistémica el paradigma emancipador, según el cual el acto educativo no se basa únicamente en la transmisión de conocimientos, sino que, sobre todo, está encaminado a “afectar las subjetividades que enmarcan y orientan las prácticas e interacciones de educadores y educandos, que además de razón y conocimiento, involucran convicciones, representaciones, imaginarios culturales, valores, actitudes y esperanzas.” (Torres A. , 2009, pág. 21), de manera que le apuesta permanentemente a la transformación de la realidad en la que se encuentran los sujetos populares.

En consecuencia, la el enfoque de investigación se fundamenta en la Recuperación Colectiva de la Historia (en adelante RCH), en la que se parte del lugar que tienen las comunidades en la configuración territorial y organizativa en contextos de conflicto armado y violencia sociopolítica.

6. Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo responden a las condiciones y posibilidades de trabajo de campo con las comunidades campesinas de los corregimientos Chapinero y Aipecito.

- El presente trabajo logró aportar a la construcción de una caracterización geográfica, política y organizacional en torno a la ATCH de un territorio que cuenta con escasas fuentes investigativas. Esta caracterización se constituye como un insumo importante tanto para la organización, como para nuevos investigadores.
- .La práctica pedagógica realizada con la ATCH se convirtió en la posibilidad para reflexionar y comprender que aún en los espacios en los que no se logra desarrollar ampliamente las propuestas pedagógicas diseñadas, esas experiencias “fallidas” también se convierten en escenarios validos de hallazgos y de aprendizaje.
- las propuestas pedagógicas realizadas por los educadores comunitarios y populares, deben estar ubicadas territorialmente, pero sobre todo deben aportar a la reconstrucción de un país que en sus múltiples esferas ha estado atravesado por la guerra de la cual todos hemos sido afectados así nos creamos espectadores.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Calidad al aprender

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 7 de 7

-
- El proceso de reflexión en torno a los alcances de la PPI en contextos de conflicto armado y violencia sociopolítica, reconoce la importancia y los retos de la licenciatura en Educación Comunitaria frente a ejercicios reales de democratización del conocimiento, así como en la formación de investigadores populares comprometidos con la lectura crítica, el diálogo de saberes y la transformación y emancipación de los sujetos y comunidades partícipes de los escenarios pedagógicos e investigativos.

Elaborado por: Muñoz Urrea, Arlen Siw.

Revisado por: Castro Sánchez, Clara Patricia.

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

10

11

2019

Tabla de contenido

INTRODUCCION	14
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN:	17
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	18
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	18
CAPÍTULO I. CONFLICTOS Y LUCHAS ORGANIZATIVAS POR LA PERMANENCIA EN EL TERRITORIO.....	21
1.1. CARACTERIZACIÓN GEOESTRATÉGICA DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA.....	22
1.1.1. Ubicación geográfica	22
1.1.2. Economía del departamento del Huila	24
1.1.3. Conflictos territoriales	27
1.1.4. Reconstrucción histórica del conflicto y la paz.....	31
1.1.4.1. La historia a través de los diversos procesos de paz.	32
1.1.4.2. (2002-2010) Seguridad democrática.	35
1.1.4.3. Diálogos de La Habana:	38
1.1.5. Actores, intereses y estrategias	39
1.1.5.1. El Estado colombiano y sus Fuerzas Militares, una presencia estatal diferenciada.	40
1.1.5.2. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo FARC-EP	42
1.1.5.3. Paramilitares	44
1.1.6. Derechos humanos, vulneración y falta de garantías en las zonas rurales del departamento del huila.	46
1.2. ¿QUIÉNES SON? LAS COMUNIDADES CAMPESINAS HUILENSAS AFILIADAS A LA ATCH.	52
1.2.1 Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila	52
1.2.2. Identidad étnica y cultural.....	54
1.3. LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD EN LOS TERRITORIOS RURALES DEL HUILA	56
1.3.1. Relaciones de poder en el territorio:	59
1.3.2. Organización, participación y liderazgos como estrategias de supervivencia en medio del conflicto armado.....	60

1.3.3. <i>Mujeres y mujeres jóvenes, su participación en la comunidad y en la organización social</i>	67
---	----

CAPÍTULO II. EDUCAR EN ESCENARIOS DE CONFLICTO ARMADO, UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PRÁCTICA EN EL OCCIDENTE DEL HUILA	71
2.1. MI EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA	71
2.1.1. <i>Primer ingreso al territorio</i>	72
2.1.2. <i>Segundo ingreso al territorio:</i>	80
2.1.3. <i>Tercer ingreso al territorio:</i>	82
2.2. APORTES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN CONTEXTOS DE FRAGMENTACIÓN Y CONFLICTO ARMADO: UNA REFLEXIÓN DESDE EL TRABAJO CON LAS COMUNIDADES CAMPESINAS DE LA ATCH	86
2.3. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA ESCENARIOS DE PRACTICA PEDAGÓGICA RURAL EN MEDIO DEL CONFLICTO	90
2.3.1. <i>Establecer canales abiertos y permanentes de comunicación:</i>	90
2.3.2. <i>Comprender los espacios educativos en su enfoque psicosocial:</i>	91
2.3.3. <i>Establecer acuerdos de cuidado y respeto al interior de los procesos formativos:</i>	93
CAPÍTULO III. RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN CAMPESINA.....	94
3.1. RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA Y EDUCACIÓN POPULAR, UNA APUESTA PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	95
3.1.1. <i>Metodología para la Recuperación Colectiva de la Historia</i>	103
3.2. LA RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA Y SU APORTE EN ESCENARIOS DE CONFLICTO Y FRAGMENTACIÓN.....	104
3.2.1. <i>Recuperación de la memoria.</i>	105
3.2.2. <i>Producción de textos que den cuenta de la realidad territorial.</i>	110
3.2.3. <i>Fortalecimiento de la organización</i>	116
3.2.4. <i>Construcción de identidad</i>	119

3.3. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA CON LAS COMUNIDADES CAMPESINAS DE LA ATCH.	122
3.3.1. <i>Narrarnos a 3 voces, una propuesta pedagógica para la recuperación colectiva de la historia, como trabajo intergeneracional.</i>	123
3.3.2. <i>Población</i>	124
3.3.3. <i>Objetivos</i>	124
3.3.4. <i>Ejes temáticos de la propuesta pedagógica:</i>	125
3.3.4.1. <i>Violencia social y política:</i>	125
3.3.4.2. <i>Procesos organizativos y de resistencia:</i>	126
3.3.4.3. <i>Reconstrucción de confianzas y fortalecimiento de lazos comunitarios a partir de la Memoria Histórica.</i>	128
3.4. RUTA METODOLOGICA:	130
<i>Consideraciones generales:</i>	131
<i>Primer taller: Aquí estoy y aquí me quedo.</i>	133
<i>Segundo taller: Reloj de Arena.</i>	137
<i>Tercer taller: Formación para la investigación: Cámaras... ¡Acción!</i>	139
<i>Cuarto taller: Contemos el cuento.</i>	143
<i>Quinto taller: El Sanjuanerito.</i>	144
IV. CONCLUSIONES	147
ANEXO	149
REFERENCIAS	150

INTRODUCCION

Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie, ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente. (Traducción del artículo 12 de la constitución colombiana por la comunidad wayuu)

El presente trabajo de grado es el resultado de la Practica Pedagógica Investigativa en la línea de *Educación, Territorio y Conflicto* que hace parte de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional, y se llevó a cabo al occidente del Huila en convenio con la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila (en adelante ATCH) entre el 2015 y 2016.

Regiones como esta no escapan de la realidad colombiana, la cual ha sido atravesada por múltiples fenómenos sociales, políticos y económicos, agravados por un conflicto armado latente, donde las comunidades rurales han tenido que construir sus proyectos de vida. Al enfrentarse a estos escenarios hostiles, sus luchas e historias han sido invisibilizadas desde la Historia oficial, negando su existir y sus formas de habitar el territorio.

Al reconocer estas particularidades, se propuso la elaboración de espacios pedagógicos que permitieran la construcción de conocimiento desde las comunidades. Así, se le dio lugar a la memoria y la experiencia de vida del campesinado huilense, con el fin de aportar al dialogo intergeneracional, al fortalecimiento organizativo, a la formación de nuevos investigadores y a su resonancia en escenarios externos al territorio.

Esto quiere decir que, aproximarse a la Recuperación Colectiva de la Historia no es centrarse particularmente en la historia del conflicto, sino permitirse acercar a relatos

en torno a las luchas paralelas que han gestado las comunidades para defender el territorio y su estar en él.

Finalmente, este trabajo responde a un proceso de reflexión permanente en torno a las vivencias relacionadas al corto tiempo de práctica, donde se le da un lugar importante a la historia del territorio y de las comunidades desde practicas pedagógicas participativas, como se propone desde la educación popular y comunitaria.

Pregunta problema:

¿Por qué los procesos de Recuperación Colectiva de la Historia, en los que trabajen de manera mancomunada niños, jóvenes y adultos, pueden aportar al fortalecimiento de la organización campesina y al reconocimiento de las comunidades que viven en escenarios de conflicto armado y violencia socio política?

Objetivo general:

Diseñar una propuesta pedagógica encaminada a aportar a los procesos de recuperación colectiva de la historia, que funcione como una herramienta para la producción de conocimiento con y desde las comunidades.

Objetivos específicos:

- Analizar las dinámicas sociales, económicas, políticas y geográficas en medio de las cuales los campesinos huilenses y, más específicamente, la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila, han construido procesos comunitarios y organizativos por la defensa de su territorio en un contexto de conflicto armado y violencia sociopolítica.
- Generar una reflexión frente a los retos e implicaciones que plantea la Práctica Pedagógica Investigativa en contextos de fragmentación y conflicto armado, así como a los aportes que hace la licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos en estos escenarios.
- Reconocer los aportes que puede generar la realización de procesos de Recuperación Colectiva de la Historia al fortalecimiento de la organización campesina y al reconocimiento de las comunidades que viven en escenarios de conflicto armado y violencia socio política, y formular una propuesta pedagógica encaminada al fortalecimiento comunitario y de la organización social.

Metodología de la investigación:

Para el desarrollo de este trabajo de grado se propuso tomar como apuesta epistémica el paradigma emancipador, según el cual el acto educativo no se basa únicamente en la transmisión de conocimientos, sino que, sobre todo, está encaminado a “afectar las subjetividades que enmarcan y orientan las prácticas e interacciones de educadores y educandos, que además de razón y conocimiento, involucran convicciones, representaciones, imaginarios culturales, valores, actitudes y esperanzas.” (Torres A. , 2009, pág. 21), de manera que le apuesta permanentemente a la transformación de la realidad en la que se encuentran los sujetos populares.

En consecuencia, el enfoque de investigación se fundamenta en la Recuperación Colectiva de la Historia (en adelante RCH), en la que se parte del lugar que tienen las comunidades en la configuración territorial y organizativa en contextos de conflicto armado y violencia sociopolítica

Para ello se tomaron como referencia a autores como Alfonso Torres, Lola Cendales y Pilar Cuevas, entre otros, que aportaron, desde su experiencia en la Educación Popular y Comunitaria, elementos participativos, dialógicos y epistémicos para la democratización del conocimiento.

La Recuperación Colectiva de la Historia como enfoque metodológico responde a la necesidad de reconocer la historia en su carácter intergeneracional, entendiendo la importancia de la apropiación cultural, política y social que hay en los territorios:

Es una investigación localizada. Su punto de partida es el reconocimiento de la realidad histórica presente y que se pretende transformar. Por ello, las preguntas que orientan la indagación del pasado tienen su origen en la comprensión y posicionamiento frente a sus problemas y desafíos compartidos (Torres A. , 2016, pág. 17).

Al partir del contexto se reconoce que la comunidad en su conjunto es sujeto activo y tiene un compromiso con los desafíos de transformación histórica. De esta manera, los procesos de Recuperación Colectiva de la Historia convocan a las diferentes generaciones que habitan el territorio desde una reflexión y diálogo permanente.

Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas construidas para la realización de esta investigación, fueron de vital importancia para reconocer el territorio y sus realidades. Entre ellas se encuentran los talleres y los diarios de campo, los cuales permitieron acercamientos generales al territorio y sus comunidades. Estos acercamientos fueron profundizados por medio de diálogos informales con los campesinos afiliados a la ATCH y de los cuales me reservo los datos por seguridad de los integrantes de la comunidad. Un elemento transversal a todo este proceso fue la y revisión bibliográfica desde la que se encuentra la necesidad de darle un lugar a la historia construida desde las comunidades que allí habitan, y a las cuales se espera aportar a través de una propuesta pedagógica para la Recuperación Colectiva de la Historia.

Categorías de análisis

La presente investigación contempla tres categorías y sub categorías de análisis. En primer lugar, se encuentran las categorías de *conflicto armado interno* como categoría como *violencia sociopolítica* sub categoría, abordadas desde los aportes dados por la Comisión Colombiana de Juristas, así como desde el reconocimiento que hacen las comunidades de los actores armados que habitan los territorios huilenses, de la realidad del conflicto armado que hace presencia en la zona y de los conflictos territoriales como la materialización del mismo.

En segundo lugar, se encuentran las categorías *organización* como categoría y *comunidad* como sub categoría abordadas desde autores como Raul Zibechi y Clara Patricia Castro, los cuales, a partir de investigaciones realizadas con comunidades en torno a las iniciativas y procesos de organización social, aportan a la conceptualización de las mismas desde su voz y desde la voz de los sujetos.

En tercer lugar, se encuentra, la *Recuperación Colectiva de la Historia* como categoría, y la *Educación Popular* (en adelante E.P) como sub categoría, abordadas desde los aportes de autores como Alfonso Torres, Lola Cendales y Pilar Cuevas, quienes desde la E.P han realizado y acompañado diversos procesos de RCH, han nutrido la discusión y han aportado elementos para la realización de estas iniciativas.

En toda sociología del conocimiento popular, y en todo análisis de las prácticas de los sectores populares, debemos involucrar su historia y su estructura cultural. En tal sentido, la reconstrucción colectiva de la historia es un reto por asumir para quienes deseen hacer eficaz el postulado: “partir de la realidad para transformarla” (Torres, Cendales, & Peresson, 1992, pág. 9).

Estos autores nos invitan a comprender que los procesos educativos implican un compromiso ético político en el que, como educadores populares, debemos reconocer la historicidad de los sujetos a partir de la cual ellos mismos puedan comprender su realidad en pro de su transformación.

El presente trabajo de grado está compuesto por tres capítulos, a partir de los cuales se tratará de abordar el reconocimiento del territorio en el cual se desarrolló la Práctica Pedagógica Investigativa, (en adelante PPI), la elaboración de la propuesta pedagógica, así como se abordará la práctica misma.

el primer capítulo, titulado “*Conflictos y luchas organizativas por la permanencia en el territorio*”, se enfoca en abordar los aspectos geoestratégicos y económicos del departamento del Huila para, posteriormente, abordar el territorio y los conflictos

territoriales como la base del conflicto armado en la región —que también ha estado atravesado por los diálogos de paz—, para finalizar con las repercusiones que tiene el conflicto armado en las condiciones de vida de quienes la habitan y algunas comprensiones generadas en torno a la comunidad y la organización social.

El segundo capítulo, titulado *“Educar en escenarios de conflicto armado: una reflexión pedagógica desde la práctica en el occidente del Huila”* tiene como objetivo compartir la experiencia vivida como practicante en el territorio del Huila, y el proceso emprendido con la comunidad. Para finalizar, este capítulo busca compartir con el lector algunos aportes y recomendaciones a partir de las situaciones que no resultaron favorables dentro del proceso de la PPI.

En el tercer y último capítulo, titulado *“Recuperación Colectiva de la Historia, una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la organización campesina”*, se realiza un rastreo en torno a la Recuperación Colectiva de la Historia y la Educación Popular como apuesta para la producción de conocimiento desde los sectores populares, y se identifican los aportes concretos que la implementación de esta propuesta genera en escenarios de conflicto armado y fragmentación social, al ser trabajada de manera intergeneracional. Finalmente, formulo la propuesta pedagógica para la RCH.

CAPÍTULO I.

CONFLICTOS Y LUCHAS ORGANIZATIVAS POR LA PERMANENCIA EN EL TERRITORIO

“No tenemos ojos, ni corazón, ni conciencia para mirarnos en el espejo roto de la guerra. de botas, armas, viudas y huérfanos llenaron esta tierra que muy rápido cambió de dueños. No nos conmovieron los muertos, tampoco los mutilados ni las lágrimas que inundan los caminos del destierro y despojo de miles de familias del campo. Crecieron las ciudades, también las injusticias y las manos manchadas de sangre” (Abad Colorado, 2018).

Este capítulo se centra fundamentalmente en el análisis de la ubicación geoestratégica del territorio y en la posterior identificación de los actores y sus intereses. Así mismo, también pretende hacer un acercamiento a la identidad campesina y a las dinámicas organizativas mediante las cuales los campesinos de la ATCH se han consolidado, teniendo en cuenta que están en medio de un territorio aislado y con un conflicto armado latente.

El análisis territorial, económico, político y social de la región resulta ser un ejercicio fundamental para comprender el escenario complejo y diverso en el cual desarrollé la Práctica Pedagógica Investigativa.

Finalmente, se presentará un breve análisis sobre la garantía de los derechos fundamentales en la realidad de estas comunidades y, además, las comprensiones en torno a las categorías de *comunidad* y *organización* que, junto con los campesinos de la zona, se construyeron a través de talleres pedagógicos basados en su propia experiencia y los cuales se encuentran dentro de la experiencia pedagógica, trabajada en el segundo capítulo de este trabajo.

1.1. Caracterización geoestratégica del departamento del Huila.

1.1.1. Ubicación geográfica

El departamento del Huila está ubicado en el suroccidente de Colombia. Limita al norte con el sur del Tolima y Cundinamarca, al oriente con los departamentos del Meta y el Caquetá y al occidente con el departamento del Cauca. Según el censo del DANE del año 2018, el departamento del Huila cuenta con una población de 1.197.081 habitantes, distribuidos entre la ciudad y los municipios. En Neiva, la capital, se estiman 347.438 habitantes, con una densidad de aproximadamente 19.990 habitantes por kilómetro cuadrado. La región cuenta con más de cinco comunidades indígenas: La Tama Pérez, Guambiano Pérez, Pijao, Yanacona y los Nasa Pérez (Gobernacion del huila, 2018).

El departamento del Huila cuenta con 37 municipios y se divide en cuatro subregiones: sub norte, sub centro, sub sur y sur occidente. La región sub norte está constituida por 15 municipios. Allí se encuentra Neiva, su capital, ciudad a la que se adscriben los corregimientos Chapinero, Aipecito y San Luis, los cuales cuentan con 29 veredas en total. Estos dos primeros corregimientos son los escenarios en donde llevamos a cabo la Practica Pedagógica Investigativa.

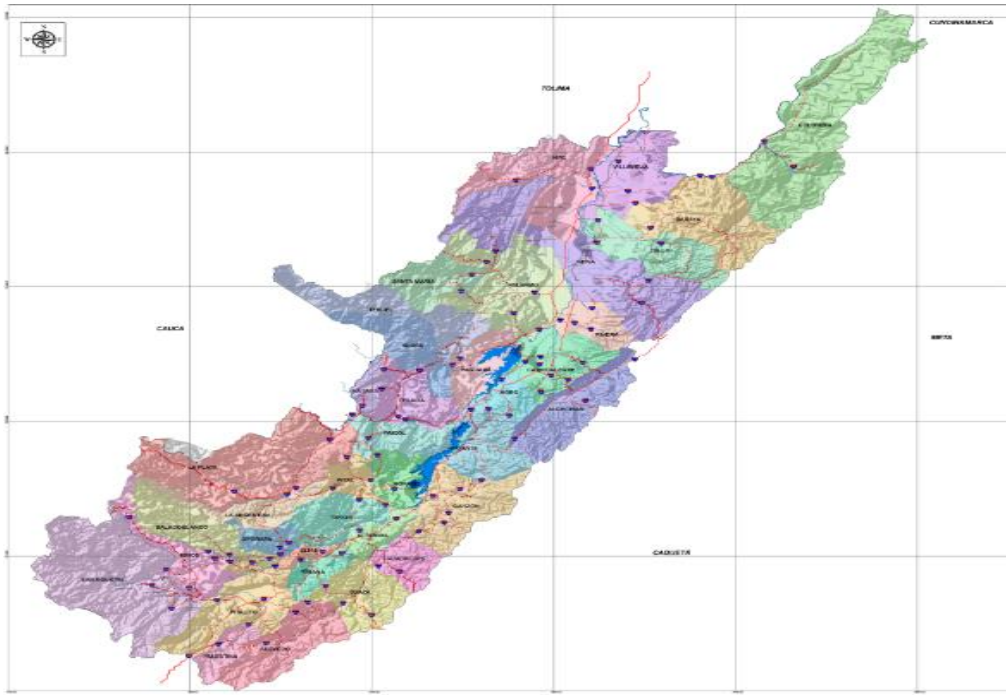


Figura I. Ubicación del departamento del huila, Tomada de: Gobernación del Huila 2019

Gran parte de la importancia del departamento del Huila reside en su riqueza hídrica y montañosa, que hacen de este un territorio apto para el cultivo, con gran producción de minerales. Así, “en el territorio del departamento del Huila se pueden distinguir cuatro grandes unidades fisiográficas correspondientes al Macizo Colombiano, cordillera Central, cordillera Oriental y el valle del río Magdalena” (Gobernación del huila, 2018) . Por su parte la hidrografía específica del departamento está compuesta principalmente por el río Magdalena, que es el eje del sistema hidrográfico del departamento del Huila, en el que confluyen los numerosos ríos y quebradas que nacen en las divisorias de las cordilleras, entre los que se destacan los ríos Aipe, Baché, Bordones, Cabrera y Fortalecillas.

La riqueza hidrográfica y mineral, la fertilidad de la tierra para el cultivo y su conectividad con los otros departamentos han hecho que este sea un territorio apetecido tanto para la explotación de recursos e ingreso de multinacionales, como para el tránsito y la movilidad de recursos económicos y de actores armados que operan en la zona.

1.1.2. Economía del departamento del Huila

Este departamento como gran parte del territorio colombiano tiene dinámicas diversas. Sin embargo, como gran parte de su territorio es rural, su mayor motor económico se encuentra en el campo huilense, motivo por el cual este análisis se centrará en la ruralidad del departamento.

Según la Gobernación del Huila, la economía de la región se basa principalmente en:

la producción agrícola y ganadera, la explotación petrolera y el comercio. La agricultura se ha desarrollado y tecnificado en los últimos años y sus principales cultivos son café, algodón, arroz riego, fríjol, maíz tecnificado, maíz tradicional, sorgo, cacao, caña panelera, plátano, yuca, iraca y tabaco. Los campos de petróleo se encuentran en el norte del departamento y para la distribución de gas está conectado por el gasoducto Vasconia – Neiva en donde las reservas representan el 1.2% del total nacional (2018).

Además, durante la presidencia de Juan Manuel Santos, se desarrollaron en el Huila políticas que tenían como función brindar recursos naturales para su posible explotación, Por ejemplo, alrededor del Río Ceibas se han generado licencias de exploración, ya que es posible que se pueda encontrar oro en él. Allí se ve reflejada la locomotora minero-energética que tuvo como política el gobierno de este presidente en el periodo del 2010 al 2014; además del ingreso de empresas multinacionales y mega construcciones que desembocan en conflictos territoriales, como lo veremos mas adelante

Desde hace varios años, el relieve del departamento del Huila, se ha visto gran potencial para la construcción de hidroeléctricas. El paso del Magdalena y de otros ríos y quebradas en medio de montañas facilita el desarrollo de este tipo de complejos para la generación de electricidad.

Mas allá de los datos presentados con antelación, en los territorios donde se realizó la PPI se evidencia que, en la mayoría de los casos, el café es el cultivo que más ha crecido de manera significativa como base de la economía familiar y comunitaria, sin importar que esta región no haga parte de las históricamente reconocidas como zonas cafeteras.



Figura 2. Mapa cafetero de Colombia 2015. Fuente: <http://smpmanizales.blogspot.com/2015/07/ranking-cafetero-de-colombia.html>.

Durante el precongreso nacional cafetero, llevado a cabo en noviembre de 2018 las cifras arrojaron que: “Frente a una producción nacional de más de 13 millones 800 mil sacos de 60 kg de café pergamino seco, el Huila lidera el ranking de la producción con el 18.48%.” (La Nación, 2018) Cifras que demuestran no solo la producción notoriamente más grande que la de los otros departamentos, sino que al ser mayoritariamente cafetero, estos monocultivos desplazan la producción de otros cultivos necesarios para abastecer la demanda de alimentos en el país.

Es importante mencionar que, para esta efectividad en la producción del café, los campesinos de la zona explican, a partir de los talleres de cartografía realizados durante el primer ingreso en la PPI, que la altura y condiciones climáticas facilitan una doble temporada de producción de café al año, lo que los pone por encima del resto de la producción nacional.

Las cifras anteriores posicionan al Huila frente al resto del país y, sin embargo, no es un equivalente a las ganancias que reciben los campesinos productores por su trabajo. Al contrario, los campesinos afirman que realmente las ganancias son muy bajas con respecto al valor de comercialización una vez el café se distribuye en las ciudades. Estas cifras no son contrastables, ya que los informes de la Confederación Nacional de Cafeteros generalmente entrega cifras por el total de la producción del departamento, no para cada pequeño productor.

Luego de esta ubicación geográfica, es de vital importancia comprender el valor que ese lugar, en medio de las montañas, afluentes de agua, cosechas y trochas, tiene para los cientos de familias que han construido sus vidas allí. Para ellos, ese lugar no se define por su posición estratégica, ni por lo que pudiesen ganar si entregaran sus veredas a empresas que llegarían a acabar con cuanto encuentren.

Para estas comunidades campesinas, ese lugar recóndito es su territorio y, por ende, representa mucho más que una transacción monetaria. Por esta razón me acerqué al trabajo de la autora Clara García (2006), ya que encontré pertinente realizar una lectura en dos sentidos: por una parte, las delimitaciones geográficas del territorio y, por otra, el sentido simbólico del que es dotado por sus habitantes.

El territorio como concepto abarca entonces la dimensión del poder, en cuanto implica las prácticas de control y dominio sobre el espacio y una condición de circunscripción territorial que la expresa o simboliza; al mismo tiempo, el territorio es definido en función de lo que colectivamente se consideran las vivencias, nociones y valoraciones compartidas y a él ligadas; desde esta perspectiva el territorio implica una delimitación simbólica que establece los adentros y los afueras en los sentidos de identificación de las gentes. La dimensión subjetiva es por tanto central al territorio; el territorio solo es pensable y comprensible en la medida en que se conozcan y descifren los contenidos y las maneras como los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan, proyectan e inscriben sus sentimientos de pertenencia, sus intereses, sus prácticas y poderes en él. Y para ello las representaciones sociales ocupan un lugar central (García, págs. 78 - 79).

En este orden de ideas, encontramos los corregimientos de Chapinero y Aipecito, en Neiva, los cuales tienen una demarcación geográfica específica, que les es reconocida

legalmente gracias a la cantidad de habitantes y veredas que se asentaron en cada corregimiento. A medida que sus habitantes fueron llegando, poblando y construyendo ahí su vida, tejido social y sustento, también fueron creando un arraigo y representaciones sociales en torno al territorio.

Para las comunidades campesinas de Chapinero y Aipecito, el territorio no solamente es el que brinda el sustento, también es el escenario en el que proyectan sus vidas. Sobre todo, un escenario constante de luchas y reivindicaciones, no solo por la legitimidad de la tierra, sino por la protección de los ecosistemas que en él habitan y la garantía de derechos. En palabras de uno de los líderes de la comunidad:

El territorio para mi es tan importante como casi la propia vida, estar uno en el campo donde se produce el alimento. Queremos que el estado nos garantice una subsistencia digna. Como campesinos somos una empresa a nivel casi mundial. Somos quienes generamos el alimento para casi el 80 -82 % de la población tanto rural como urbana (Líder de la comunidad, dialogo informal, abril de 2015).

Haciendo referencia así al arraigo que genera el campesino con su tierra, el sentimiento del entonces vicepresidente de la ATCH es el compartido por muchas de las personas que habitan su comunidad. Como lo dice uno de los líderes de la comunidad (2015), no es solamente el espacio en el que tiene su casa, su hogar es fuente de vida. El trabajo de la tierra no solamente es un sustento económico para él, es el orgullo de sembrar alimentos que llegarán a las mesas de todo un país y, por tanto, sembrar la tierra dignifica su vida. Por esto, es un ejercicio constante el defender el territorio ante cualquier adversidad. Defender el territorio es defender la vida.

1.1.3. Conflictos territoriales

En este apartado se tratará de reconocer cómo los intereses económicos sobre los territorios rurales son uno de los principales causantes de los conflictos territoriales. A partir de esto, se examinará la repercusión que tienen los mismos en la degradación de la

calidad de vida de las comunidades que habitan esas zonas, traducida en una sistemática vulneración de derechos.

Para comprender las dinámicas en las que desarrollan sus vidas las comunidades campesinas de Chapinero y Aipecito, se debe reconocer que, así como para ellos ese lugar tiene una representación simbólica, para el Estado, las multinacionales y la insurgencia tiene otras múltiples representaciones de corte político-económico, y es allí donde nacen los conflictos territoriales.

Los conflictos territoriales son principalmente disputas entre dos o más actores por la legitimidad, soberanía y permanencia en espacios delimitados geográficamente y en la mayoría de ocasiones, como lo señalan diversos autores, ocurren con el ánimo de imponer proyectos de desarrollo que involucran mega construcciones y la entrada de empresas multinacionales. Sin embargo, considero necesario hacer un acercamiento más preciso a este concepto y agregar algunos ejemplos que se presentan en el departamento del Huila.

El conflicto territorial puede explicarse por la intervención del proceso de globalización en los territorios y culturas de las comunidades indígenas. Los territorios bajo esta concepción son objeto de la contradicción entre dos posiciones antagónicas: por un lado, su comprensión como escenarios de contención y reproducción de la vida y de la cultura y, por otro lado, como depositarios de fuentes de energía y de otros recursos naturales necesarios para el crecimiento de la economía global (Coronado, 2010, pág. 109).

La definición anterior hace referencia a la principal causa de conflictos territoriales en escenarios habitados por comunidades indígenas, sin embargo, en los territorios campesinos suelen presentarse conflictos territoriales más complejos. En primer lugar, no se les ha reconocido la propiedad colectiva de la tierra, que es parte de las reivindicaciones y luchas que desarrollan estas comunidades bajo la bandera de las Zonas de Reserva Campesina; sin estas, la defensa del territorio, aunque se haga de manera conjunta, es una pugna fácilmente dispersable por parte del Estado. En segundo

lugar, a lo largo de muchos años e incluso Durante el tiempo de la PPI (2015-2016) no fue una disputa con dos únicos actores, ya que la presencia guerrillera genera otros matices y dinámicas frente a los actores habituales en estos conflictos, entendidos entre las comunidades y el Estado.

Sin embargo, el *modus operandi* y los intereses del Estado corresponden a los descritos por Coronado, puesto que producen estrategias para generar el despojo de las comunidades, con el fin de ingresar con empresas a los territorios y extraer recursos que permitan entrar a las grandes economías del sistema de globalización, tal y como lo describe también Coronado (2010): “la inserción en la economía global mundial resulta necesaria para el desarrollo nacional y el poder público se encuentra dislocado por los agentes privados que definen las dinámicas del mercado” (pág. 110).

Uno de los casos más representativos de disputas territoriales en el departamento del Huila se produce alrededor de la hidroeléctrica El Quimbo, un mega proyecto realizado por la empresa multinacional EMGESA —productora de energía—, que desvió el río Magdalena e inundó 8.250 hectáreas de tierra productiva. Para ello tuvieron que desplazar a miles de personas que habían construido en ese territorio sus planes de vida. De igual forma, afectó a la fauna y flora tanto de los territorios inundados como del río.

Este megaproyecto se lleva a cabo gracias a la Resolución 0899 del Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial del 2009, el cual

fue construido para satisfacer las demandas y exigencias del mercado internacional, para convertir un bien común natural como es el agua, en un activo financiero que enriquece a unos cuantos, a costa de la destrucción de los territorios con potencialidad agroalimentaria, a costa de la soberanía territorial, de la depredación de la biodiversidad, la destrucción de nuestros ecosistemas y del desplazamiento de los campesinos (Semanario Voz, 2019).

Con el paso del tiempo, las problemáticas en torno a la hidroeléctrica han aumentado debido a que la multinacional EMGESA ha venido trabajando en la

modificación de la licencia ambiental del proyecto con el fin de disminuir la responsabilidad social que adquirió la compañía al solicitarla e iniciar su construcción. Esto da cuenta de un cúmulo de faltas por parte del gobierno y de la empresa multinacional que produce energía para ser vendida.

El cúmulo de situaciones expuestas, y varias otras que se suman, llevaron a que algunas organizaciones que han realizado una veeduría constante a este proceso demandaran a la multinacional. “Desde el año 2014 el Centro de Estudios Tierra Digna y Asoquimbo interpusieron ante el Consejo de Estado una demanda de nulidad contra la licencia ambiental de El Quimbo presentando tres cargos en contra del Ministerio de Ambiente y la ANLA” (Semana Voz, 2019). Estos cargos corresponden a: Falsa motivación, Incumplimiento de requisitos e irregularidades en la sustracción de 7.500 hectáreas de reserva forestal de la amazonia y Violación de Ley sustancial, dado que las autoridades ambientales dieron vía libre a la construcción del megaproyecto aun cuando no cumpliera con la mitigación de daños.

Cinco años después, el Consejo de Estado admitió la demanda e inició el proceso de litigio en el que se enfrentan las comunidades en resistencia, representados por Asoquimbo y Tierra Digna, contra el Ministerio de Ambiente, la ANLA y Enel-Emgesa. El proceso está ante la primera demanda de nulidad interpuesta y admitida contra un Proyecto de Interés Nacional y Estratégico, lo cual no sólo representa un precedente jurídico sino una ventana para la exigencia de la nulidad de otros proyectos minero-energéticos en el país (Semana Voz, 2019).

El 9 de agosto de 2019 se reconoció la validez de los cargos presentados y se inició el proceso de investigación por parte de las entidades correspondientes. No obstante, las organizaciones demandantes resaltan que ha sido gracias a la participación de todas las personas y comunidades afectadas por el megaproyecto, que se han sumado tanto al proceso legal como a los plantones y exigencias masivas, que después de cinco años lograron llevar a investigar las licencias, al Estado y a las multinacionales y exigir por que se les impongan las sanciones pertinentes.

Casos como el que acabamos de exponer a grandes rasgos son de gran importancia para vislumbrar, no solo actores, sino también la importancia que tiene la tierra y sus recursos naturales para cada uno de ellos. Tanto para las comunidades, como para el Estado y la insurgencia, en el centro de los conflictos económicos, sociales y políticos de la región, está la tierra y el territorio. Finalmente, todo ello se traduce en un conflicto armado que confronta a los grupos con capacidad de respuesta y deja en medio una comunidad a la que debería garantizársele el legítimo derecho a la tierra y a la vida digna.

De esta manera, vemos anclado a la concepción de territorio el derecho a la tierra, entendido este como la defensa y protección de un espacio geográfico en el que está fijado una historia, una identidad y una cultura. La soberanía territorial de las comunidades de los corregimientos de Chapinero y Aipecito está cada vez más en riesgo, no solo por la presencia de actores que propician el desplazamiento de sus habitantes, sino también por las condiciones a las que se está exponiendo el medio ambiente. Las distintas empresas multinacionales que están haciendo incursión en el territorio generan una gran alteración del medio ambiente, privatizan las tierras y producen aún más marginalidad y pobreza, al mismo tiempo que desestabilizan la producción agrícola de los campesinos, lo que ha puesto en riesgo la economía de las comunidades y, por tanto, la capacidad de garantizarse ellas mismas las condiciones de vida digna que no propicia el Estado. De allí que sea posible afirmar que el Estado no cumple su función de garante de derechos, pues se muestra indiferente ante las necesidades de la comunidad, hecho evidente en la concesión de licencias y en las políticas de explotación de mega proyectos como la hidroeléctrica El Quimbo, que puso en marcha el proyecto en 2012 y que ha agudizado directamente las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades.

1.1.4. Reconstrucción histórica del conflicto y la paz

En este apartado se realizará un recuento histórico de los procesos de paz, al tiempo que intentaremos caracterizar a los grupos armados que han hecho presencia histórica en el territorio huilense, de tal manera que logremos comprender el papel que estos actores han tenido en el conflicto social, político, económico y armado que ha sido latente en el departamento del Huila.

Dada la escasa producción bibliográfica sobre la región y los corregimientos para hacer un rastreo histórico de la vida social, política y económica de los territorios, en este apartado se realizará un rastreo de los intentos de paz enmarcados en los distintos procesos de diálogo entre la guerrilla de las FARC y el Gobierno de Colombia. Comprender estos momentos es de vital importancia, ya que inciden de forma directa tanto en el ingreso y movilización de los actores armados en los territorios como en el cese al fuego y las reactivaciones de los combates.

1.1.4.1. La historia a través de los diversos procesos de paz.

Aunque este territorio ha sido fundamental para el conflicto armado, el Huila también ha sido un departamento de vital importancia para los distintos procesos de paz que se han llevado en los diferentes periodos en los que se intentó poner fin por medio de negociaciones a la guerra.

Para empezar, las primeras negociaciones se dieron en el año de 1958, durante la presidencia de Alberto Lleras Camargo, estas negociaciones se llevan a cabo en el municipio de Aipe. “Las negociaciones, que buscaban integrar a la sociedad a todos los guerrilleros que quedaban del enfrentamiento partidista, a liberales, comunistas y conservadores, continuaron y para 1959 se logró un acuerdo. Sin dejar sus armas, pero ya no en rebeldía, las guerrillas conformaron grupos de autodefensa campesina que se encargaron de cuidar el campo para proteger a la gente de nuevos grupos armados” (Verdad Abierta, 2012)

Posteriormente, durante el gobierno de Belisario Betancourt, el gobierno acudió a entrevistarse con representantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (en adelante FARC-EP) en el municipio de Colombia, en el departamento del Huila, durante los días 29 y 30 de enero de 1983, departamento en el que meses después se firmaría el cese bilateral al fuego con las diferentes guerrillas que hicieron parte de los acuerdos de La Uribe.

En un primer momento, fueron las FARC los primeros en ordenar el cese al fuego.

El Documento fue suscrito por una Comisión de Paz, Diálogo y Verificación en representación del gobierno, y por el Estado Mayor de las FARC-EP y firmado en el campamento conocido como Casa Verde en el municipio de La Uribe, Meta. El 28 de mayo de 1984, las FARC ordenaron el cese al fuego a sus 27 frentes guerrilleros, mientras que el presidente Betancur también ordenó lo mismo a todas las autoridades civiles y militares del país (Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz], 2013).

Proceso de diálogo que meses más tarde lograría que las otras tres guerrillas firmaran y ordenaran el cese al fuego, uno de los cuales, con la guerrilla del M-19 fue firmado justamente en el departamento del Huila:

...entre el 23 y 24 de agosto se firmaron nuevos acuerdos de cese al fuego. Con el EPL, en Medellín, y la Autodefensa Obrera en Bogotá. Los acuerdos con el M-19 se firmaron en El Hobo (Huila). Los tres grupos guerrilleros aceptaron el cese al fuego a partir del 30 de agosto de 1984. De inmediato, el gobierno Betancur amplió los trabajos de la Comisión Nacional de Verificación (Cardona Alzate & González Navarro, 2016).

Es gracias a los diálogos de la Uribe, que se logra la constitución del partido político Unión Patriótica (UP), al cual se adhieren gran cantidad de simpatizantes y se obtienen curules electorales. Partido que posteriormente sería víctima de genocidio político.

Sin embargo, a pesar de las graves violaciones a los derechos humanos de las que fueron víctimas tanto militantes como simpatizantes del partido político U.P., y de la toma y retoma del Palacio de Justicia en 1985, el cese bilateral al fuego continuó hasta el año 1990 cuando el Gobierno Nacional en cabeza del presidente Cesar Gaviria decidió atacar

“Casa Verde”, centro de mando de las FARC-EP, con el argumento presentado por el general Manuel Alberto Murillo de “restablecer el orden y el imperio de la ley en esa zona”.

El domingo 9 de diciembre de 1990 se produjeron de manera simultánea dos hechos que habrían de marcar la historia reciente de nuestro país. Al tiempo que se abrían las urnas para elegir los setenta constituyentes que conformarían la Asamblea Nacional Constituyente, se produjo en el marco de la llamada “Operación Colombia” el ataque a “Casa Verde” con el fin de liquidar al Secretariado de las FARC, a través de un inmenso operativo militar en el que participaron cerca de 1.600 hombres que contaron con el apoyo de 46 aeronaves de la Fuerza Aérea (Estrada, 2015).

El 9 de marzo de 1990 en Santo Domingo, Cauca, se desmovilizó la guerrilla del M-19 como primer paso para acogerse a la Asamblea Constituyente que daría como resultado la constitución de 1991.

En ese documento se pactó la reincorporación de los guerrilleros a la vida civil, una Circunscripción Especial de Paz para las elecciones al Congreso de 1992, un Fondo Nacional para la Paz —con el que se financiarían programas sociales en las zonas de influencia de esa guerrilla— y una reforma electoral para ampliar la representación de las minorías en el legislativo (Pacifista, 2016).

Al año siguiente (1991), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) firmó un acuerdo final luego de seis meses de diálogos; el 15 de febrero del mismo año, el Ejército Popular de Liberación (EPL), firmó los acuerdos con los cuales se acogían también a la Asamblea Nacional Constituyente; luego, el 27 de mayo, el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) firma un acuerdo en Caldon, Cauca; por último, 3 años más tarde, el 9 de abril de 1994, la Corriente de Renovación Socialista (CRS) firmaría el acuerdo político final (Pacifista, 2016).

En el año 1991 el gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994) comenzó la exploración de una salida negociada al conflicto con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, compuesta por el ELN, las FARC y el EPL (Ramírez, 2018). Esta mesa de diálogos conjunta se llevó a cabo en Arauca (Colombia), Caracas (Venezuela) y Tlaxcala (Mexico). Sin embargo, estos diálogos se dan por terminados luego de que la guerrilla del

EPL secuestrara al entonces ex ministro Argelino Duran Quintero, quien murió en cautiverio (Ramírez, 2018).

Durante la presidencia de Andrés Pastrana (1998-2002), el gobierno y la guerrilla de las FARC instalaron nuevamente una mesa de diálogos que se extiende por cuatro años. El 23 de octubre de 1998, Pastrana ordenó la desmilitarización de cinco municipios (San Vicente del Caguán, La Macarena, Uribe, Mesetas y Vista Hermosa) en un área de 42.139 kilómetros cuadrados para que sirvieran de sede de las negociaciones. Sin embargo, tras muchas jornadas de negociación y diferentes momentos de crisis, el gobierno levanta definitivamente la mesa de diálogos el 20 de octubre del 2002.

En el oriente de Colombia, más exactamente en los departamentos del Meta y el Caquetá, es donde la zona de despeje se activa para esta época y, por tanto, donde las FARC-EP pueden ejercer un mayor control. Municipios como La Macarena, Vista Hermosa, La Uribe y Mesetas son los elegidos para instaurar esta zona de despeje que duró cuatro años. Gracias a esto, las FARC-EP logran consolidar su autonomía y se fortalecen como organización armada.

Este periodo destaca en el conflicto armado, desde el ámbito político, debido a la designación de esta zona de despeje. Luego de que los diálogos del Caguán fracasaran después de cuatro años de la búsqueda de la dejación de armas por parte de las FARC-EP, lo que vendría será una amplia arremetida militar contra esta zona decretada por Andrés Pastrana en el 1998.

1.1.4.2.(2002-2010) Seguridad democrática.

En el 2002, la ruptura de los diálogos del Caguán trae como consecuencia una permanente arremetida del Estado colombiano contra las FARC-EP. Además, hay que agregar que este año Álvaro Uribe Vélez llega a la presidencia e implementa el Plan

Patriota, una intensa arremetida militar contra este grupo armado. Para ello tuvo como argumento principal que esta era la organización que más producía terror dentro de la población civil. Valiéndose de este pretexto, buscó recuperar los territorios de dominio histórico de las FARC-EP.

Como lo afirma el Programa de desarrollo y paz del departamento del Huila (2010):

En marco del Plan Colombia, Plan Patriota y Plan Consolidación; se inicia una ofensiva sin precedentes contra las FARC, repliegue y resistencia de las guerrillas, cambios y ajustes en el modo de operar, debilitamiento de algunas de sus estructuras militares y agudización y degradación de la confrontación, con sensible afectación de la población civil, especialmente con vulneración de los Derechos Humanos e infracción del D.I.H.

En el departamento del Huila, este acontecimiento trajo repercusiones debido a que, al ser colindante con los departamentos donde se llevó a cabo la zona de despeje y luego el Plan Patriota, se llegó a ver una arremetida de estas estrategias militares.

Vale la pena recordar que, al ser el Huila una región histórica de esta guerrilla, la zona de despeje permitió que creciera y consolidara su presencia en la cordillera central y oriental, además de que facilitó su dominio sobre “los corredores que comunican el suroriente de Tolima con el suroccidente de Meta, y en esas zonas intensificaron su presión sobre las administraciones municipales, con la finalidad de incidir en las decisiones políticas” (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 2008, pág. 3)

El oriente del Huila es el que más se ve afectado por las confrontaciones entre el ejército y la guerrilla en el marco del Plan Patriota como lo asegura el informe de análisis de conflictividad del Huila

“se replegaron, se centraron en acciones selectivas y concentraron sus actividades en el suroriente de Tolima y el norte de Huila, en especial en Colombia, Baraya, Tello y Villavieja y muchos de los municipios del Piedemonte Amazónico. Desde entonces, Huila es un departamento donde “el

accionar (sic) de este grupo ilegal (las FARC) es casi hegemónico”, como señala la Vicepresidencia, y que mantiene su control sobre gran parte de las zonas de economía campesina y colonización.” (Area de Paz Desarrollo y reconciliacion, 2010, pág. 9)

Por este motivo, desde el oriente del Huila y el Caguán se buscó la conformación del corredor militar que une con el Pacífico. De ahí que surgieran estructuras más fuertes como la “Teófilo Forero”, responsable de varios ataques que afectaron el proceso de paz. (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010)

Otra de las consecuencias que trajo este despliegue militar fue el debilitamiento de las guerrillas y la retirada de varios bloques de esta que llegaron al departamento opita con el fin de volver a fortalecer.

Para el año 2015, el frente 66 “Joselo Lozada” era que más tenía incidencia en el occidente del Huila desde su entrada a esta zona en los años noventa. Este frente llega a verse dentro de una amalgama de conflictos, que pasa por el conflicto armado evidente en la zona, así como por su incidencia frente al desarrollo político, primordialmente en las zonas rurales de la región.

Este recuento en torno a los diálogos de paz que se han dado a lo largo de la historia del conflicto armado colombiano, no solamente pone sobre la mesa una guerra permanente, sino que también vislumbra las múltiples ocasiones en las que las partes involucradas se han sentado con el objetivo de lograr acuerdos para el cese al fuego y la garantía de mejores condiciones de vida para los ciudadanos.

Es importante entender también que, como lo vimos anteriormente, el departamento del Huila ha sido escenario no solo de algunos diálogos exploratorios en unos cuantos procesos de paz, sino que limita con departamentos en donde la mesas se han instaurado de manera oficial, como el Meta, reconocido por los diálogos del Caguán, entre muchos otros, y el Cauca. Cualquier decisión que se tomara en su momento, ya

fuese el cese unilateral o bilateral al fuego, la suspensión o culminación de los diálogos sin un acuerdo logrado, incidiría prontamente en la realidad de los pobladores del departamento.

Sin embargo, la historia construida en torno al contexto de conflicto armado no se basa solo en mesas de diálogo y confrontaciones armadas. Debemos comprender que el conflicto armado solo es posible si los actores en confrontación cuentan con las condiciones, no solo de respuesta bélica, sino de estrategias que les permitan asegurar, de ser necesario, la permanencia en el tiempo y el dominio de los territorios en disputa. Por esta razón, considero necesario caracterizar a los actores armados que han hecho presencia en el departamento del Huila.

1.1.4.3. Diálogos de La Habana:

Durante el periodo en el que se realizó la PPI en el departamento del huila (2015-2016), ya se había instaurado hacia tres años la mesa de diálogos de paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC.

Estos diálogos contaban con 6 puntos clave: la Reforma Rural Integral, la participación política, el fin del conflicto, la solución a las drogas ilícitas, las víctimas y la implementación, verificación y refrendación de los acuerdos. Así mismo, se adelantaron bajo las premisas de que “de ninguna manera está en dialogo el modelo económico” y “nada está acordado hasta que todo esté acordado”. Es decir, a pesar del avance en cada uno de los puntos, hasta que no se dialogaran y estuviesen de acuerdo ambas partes en cada uno de los componentes de los mismos, no se llegaría a la firma del acuerdo.

Para establecer una mesa de diálogos era necesario ver la voluntad política del adversario en la realidad del conflicto, a saber, en los confrontamientos armados en los territorios. Por esta razón, las FARC declararon el cese unilateral al fuego en el mes de enero del 2015 y pedían de manera explícita, no solo en la mesa de diálogos, sino desde los mismos territorios, que el gobierno también mostrara su voluntad política. Esta la pudimos observar por medio de carteleras como la que se muestra en este documento, en el apartado que hace referencia a la insurgencia como actor del conflicto.

De esta manera, los ires y venires de los diálogos de paz en La Habana, los momentos de crisis y hasta el momento de la firma, se hicieron visibles en los territorios huilenses, ya que el cese unilateral al fuego dio la tranquilidad durante la práctica pedagógica de no presenciar ni quedar en medio de alguna confrontación. De igual forma, tampoco puedo asegurar haber visto guerrilleros, dado que, en caso de estar presentes, no se distinguían. Sin embargo, sí fue visible y permanente la presencia del ejército, sobre todo en los centros poblados de cada uno de los corregimientos.

Finalmente, el 26 de septiembre de 2016 se firma el acuerdo de paz, que sería refrendado por medio de un plebiscito el 2 de octubre. No obstante, gana el “NO” de los ciudadanos a la implementación de los mismos. A pesar de ello, después de algunos ajustes, el gobierno decide refrendarlos por medio del Congreso e implementarlos.

1.1.5. Actores, intereses y estrategias

El rastreo e identificación de los actores armados que hacían presencia en la zona, es posible gracias a algunos informes oficiales de la administración del departamento del Huila, entrevistas y dialogo con los habitantes de la región, y elementos y situaciones que observé durante los espacios de la Práctica Pedagógica Investigativa.

De esta manera, encontramos que, a lo largo del tiempo, en el departamento se han establecido principalmente tres grupos armados, los cuales son: el Estado colombiano y sus Fuerzas Militares, Ejército Nacional las FARC EP, y por un corto periodo de tiempo los Paramilitares.

1.1.5.1.El Estado colombiano y sus Fuerzas Militares, una presencia estatal diferenciada.

Es realmente difícil categorizar la presencia que hace el Estado colombiano en las zonas rurales, ya que esta no se produce con las mismas características que lo hace en las grandes ciudades o municipios, que en los corregimientos y centros poblados. En la ruralidad colombiana, específicamente en Chapinero y Aipecito, no encontramos entidades que representen al Estado más allá de una que otra Institución Educativa, diseñada para recibir a “todos los estudiantes de bachillerato del corregimiento”, y un pequeño Centro de Salud en cada poblado, además de los elevados impuestos que se reflejan en un mayor costo de vida dada la necesidad de transportar en difíciles condiciones las mercancías desde la ciudad, hasta las veredas. Antes que nada, los habitantes de estos territorios conciben la presencia del Estado por medio de la presencia militar, la cual responde a la existencia de grupos armados insurgentes.

Estos corregimientos han sido marcados por el conflicto armado, lo que establece la presencia de actores específicos (grupos armados legales e ilegales) y una disputa territorial de acuerdo con los intereses que cada actor genera en torno al territorio. De esta manera, encontramos que el Estado establece su presencia de manera “diferenciada”, entendido de la siguiente manera:

...Las dinámicas de violencia se entienden mejor si se abandona la imagen monolítica de nuestro modelo de Estado y se enfatizan las diferentes formas como el Estado colombiano hace presencia en las regiones y localidades, lo mismo que en los diferentes tiempos en que esta presencia se articula con los poderes que surgen en ellas. Una será la violencia que confronta el dominio directo del Estado, muy distinta

de la que se desarrolla donde este dominio del Estado debe ser negociado y articulado con las estructuras de violencia que se produce donde no se han logrado consolidar los mecanismos tradicionales de regulación social, o donde estos mecanismos están haciendo crisis. (...) En esas regiones, no hay un actor claramente hegemónico sino una lucha por el control territorial con predominios cambiantes según la coyuntura, que dejan a la población civil expuesta al cruce de fuegos y a los cambios fluctuantes de “soberanías fluidas” de uno u otro de los actores armados (Gonzalez F. , 2006, págs. 135-136).

En el caso de Chapinero y Aipecito, esta presencia se hace evidente en la manera en que el Estado cumple con algunas condiciones infraestructurales y de personal, pero no lo suficiente como para garantizar la satisfacción plena de Derechos Humanos en pro de unas condiciones básicas para la vida digna de las comunidades. Al mismo tiempo que aprueba proyectos minero energéticos y de extracción de recursos para multinacionales, y emplea pie de fuerza para la protección de esos intereses, el Estado genera una falta de garantías para las comunidades que, en múltiples ocasiones, se ven forzadas a desplazarse de estos corregimientos hacia zonas que les brinden más “oportunidades”, siendo esta una forma de desplazamiento silenciosa. El abandono, la precarización de derechos y la privatización de terrenos y recursos hacen parte de la estrategia militar que se utiliza en estas zonas para garantizar la soberanía del Estado en situaciones tales como la regulación del orden público y el enfrentamiento contra la insurgencia de las FARC-EP.

Estas disputas territoriales se ven reflejadas claramente en el conflicto armado que vive la zona, siendo el conflicto bélico directo nada más uno de los tipos de conflicto con el que tienen que relacionarse y en el que tienen que sobrevivir las comunidades de los corregimientos de Chapinero y Aipecito en el noroccidente del Huila.

El Ejército Nacional de Colombia opera en esta región por medio de la Novena Brigada que hace parte de Fuerza de Tareas Conjuntas contra las FARC-EP.

Actualmente la Novena Brigada tiene jurisdicción en el Huila, con presencia en algunas zonas limítrofes con el Meta, Caquetá, Tolima y Cauca, bajo la Comandancia del Brigadier General, William Pérez Laiseca, para lo cual dispone de un efectivo componente militar, conformado por los Batallones Tenerife, Pigoanza, Alto Magdalena, Cacica Gaitana, Los Panches, el Comando Operativo N° 5, las Fuerzas

Especiales Antiterroristas Urbanas y el Gaula (Quinta División - Ejército Nacional de Colombia, 2015).

Como se menciona anteriormente, las fuerzas militares son las delegadas por el Estado colombiano para mantener su “soberanía” en los territorios en los que la insurgencia hace presencia, de modo que es un actor permanente en la zona. Sin embargo, existen documentos, como denuncias públicas que más adelante expondremos, en los que se hacen evidentes hechos en los que el Ejército se extralimitó en sus funciones y llegó a atacar a pobladores de los corregimientos de Chapinero y Aipecito. De esta manera, entendemos que llega a ser ambigua la realidad de las comunidades en las que el Ejército opera, a pesar de que su misión está presentada de la siguiente manera:

El Ejército Nacional conduce operaciones militares orientadas a defender la soberanía, la independencia y la integridad territorial y proteger a la población civil y los recursos privados y estatales para contribuir a generar un ambiente de paz, seguridad y desarrollo, que garantice el orden constitucional de la nación (Ejército Nacional de Colombia, 2019).

Así pues, es claro que uno de los principales objetivos del Ejército colombiano es proteger los intereses del Estado, lo que pone en muchas ocasiones a la población en medio de situaciones inverosímiles de estigmatización, hostigamiento y falta de garantías frente a un actor que debería velar por la integridad y cuidar de las comunidades permanentemente.

1.1.5.2. Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo FARC-EP

Por otra parte, la guerrilla de las FARC-EP tiene una presencia territorial que se ve reflejada no solo con pie de fuerza, sino con aportes organizativos a la comunidad en términos de regulación de impuestos. A través de distintos comunicados que circulaban por los corregimientos y de diferentes relatos informales de los pobladores, encontré que se han creado estrategias para que el dinero recolectado esté disponible para el sustento

de las comunidades durante los paros agrarios. De igual forma, la guerrilla ejerce un papel importante como ente veedor de la vida política, en aras de prevenir la corrupción. Tener el poder político y territorial de la zona es la garantía del manejo de uno de los corredores estratégicos más importantes del sur del país como lo es el Huila, pues el dominio de este territorio garantiza la comunicación, transporte, comercio, entre otros, con departamentos de gran importancia como Cundinamarca, Tolima, Caquetá, Meta y Cauca.

El Huila es un departamento donde la presencia de guerrillas ha sido histórica. En un primer momento fueron las autodefensas campesinas, aunque no tuvieron un protagonismo permanente. Es gracias al Frente 17 que en el año 1983 se llega a ver una expansión de este grupo armado. Para el momento de la PPI, en el año 2015, en corregimientos como Chapinero y Aipecito, se pudo identificar el Frente 66 “Joselo Lozada” (en honor a uno de los fundadores de esta histórica guerrilla) perteneciente al Bloque Oriental. Recordemos que el Huila ha sido utilizado por esta guerrilla como una “zona de repliegue y expansión de núcleos armados, de los bloques Sur y Oriental, lo cual les permitió asumir el dominio sobre corredores de movilidad que interconectan el suroriente, el suroccidente, el centro y la costa pacífica” (Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 2008, pág. 3)



Figura 3. Pancarta ubicada por las FARC-EP en la vereda Alto Horizonte, corregimiento de Chapinero, Huila. [Fotografía: grupo de PPI]

En el año 2015, en el marco de los diálogos de paz realizados en La Habana y durante el cese unilateral del fuego de esta guerrilla, se realizó una serie de emboscadas por parte del ejército. Esto generó temor en la población, según relato de algunos líderes sociales. Un ejemplo de la afirmación anterior es que, en el mes de marzo, la muerte del comandante del Frente 66 “Pedro Nel” en la vereda El Paraíso, del corregimiento de Aipecito, causó pánico en la población civil, que frecuentemente vive en medio de combates, tal como lo reconocen los niños en la vereda El Horizonte, que han visto cómo su escuela se convierte en centro de operaciones militares o su vereda se vuelve zona de guerra entre el Ejército Nacional y las FARC-EP.¹

1.1.5.3. Paramilitares

Aunque en distintas referencias bibliográficas se omite la presencia de grupos de las Autodefensas, el informe de Desarrollo, Paz y Reconciliación del Departamento del Huila (2010), reconoce que estos grupos surgieron en el Meta y se desplazaron al Huila, y que durante los años 2002 y 2003 incursionan con distintas estrategias enmarcadas en la Zona de Despeje y la política de Defensa y Seguridad Democrática esta última establecida en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez:

Para 2002, los paramilitares ya habían consolidado su presencia en el suroccidente del país, en muchos casos con la connivencia o colaboración de algunos agentes del Estado. Dicha presencia se vio reflejada en el incremento de homicidios selectivos, desapariciones forzadas, masacres, desplazamientos y amenazas sobre la población civil, entre ella la del Huila, cuyos municipios más afectados fueron Gigante, Pitalito, Garzón, Neiva, Colombia, Baraya, Hobo, La Argentina, La Plata e Isnos, entre otros (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010, pág. 9).

El documento que contiene la información anterior acerca de la presencia de este grupo armado en el departamento del Huila, también hace énfasis en que la presencia del

¹ Entrevista a líder comunitaria y miembro de la ATCH durante el mes de abril de 2015. Se reserva su nombre por protección de la persona.

paramilitarismo no pudo asentarse en la región por falta de terratenientes que les cedieran territorio para poder operar y defender sus intereses, como si ocurrió en algunas regiones del norte del país. Así mismo, tampoco hubo un fuerte apoyo por parte de la clase dirigente y por la fuerte presencia que tenía las FARC-EP.

En este punto, es importante aclarar, que aunque el huila está compuesta en su mayoría por Latifundios, durante la primera década del 2000, el minifundio y el microfundio también aumentaron, como lo expresa José González interpretando algunas tablas del IGAC.

entre los años 2000 a 2009 el índice se mantiene, con una variación en el 2004 donde aumenta a 0.82. Por su parte los porcentajes de microfundio, minifundio y pequeña propiedad se incrementan gradualmente; mientras en el 2000 la propiedad por microfundio era de un 3.47%, en el 2009 alcanza un 4.70%. Igualmente en el 2000 la propiedad de minifundio es de un 11.25% y en 2009 aumenta a 12.84%. En correspondencia con los indicadores anteriores, se observa una leve disminución en los porcentajes de mediana y grande propiedad que reitera, cómo en el departamento se mantiene el proceso de minifundización y sobre todo de microfundización. (Gonzalez J. J., 2011, pág. 138)

Cifras que permiten comprender de alguna manera la no financiación del paramilitarismo, y por ende la imposible consolidación del mismo dentro del departamento del Huila durante el Plan Patriota.

Reconocer la presencia de los actores específicos que han participado en el conflicto armado del departamento permite entender algunos aspectos fundamentales. En primer lugar, no todos han sido actores permanentes, ya que los paramilitares, según informes de organizaciones como: el Análisis de conflictividad en el Huila del PNUD, aseguran, que este grupo armado solo hizo presencia en la zona por un año. En segundo lugar, reconocer la fuerza que tuvo las FARC en el territorio, pues desarrollaron estrategias que les permitieron permanecer en el tiempo, conocer la región y las dinámicas económicas, políticas y sociales con las cuales debían interactuar para alcanzar, como se sabe, el objetivo de los actores armados: lograr el control de los territorios, lo cual pasa

no solo por imponerse con las armas, sino, además, por generar algún nivel de empatía y aceptabilidad. Por último, el reconocimiento de un Estado que trata de superponerse y hacer presencia en las zonas apartadas mayoritariamente por la vía armada, desplegando todas sus unidades de inteligencia y tratando de reducir al enemigo, sin aportar significativamente a la transformación de la realidad de abandono y falta de garantías y oportunidades para los pobladores de estas zonas rurales del país.

1.1.6. Derechos humanos, vulneración y falta de garantías en las zonas rurales del departamento del huila.

Estar ubicados en un territorio rural, apartado de las grandes ciudades, en donde son permanentes los conflictos territoriales por cuenta del interés en los recursos que el suelo posee, contar con la presencia constante de actores armados, y crear una organización social en Chapinero y Aipecito, son elementos detonantes de una cadena permanente de violaciones a los derechos humanos que sufren las comunidades campesinas que permanecen en el territorio.

Así pues, abordaré algunas de las principales violaciones a los derechos humanos que vi durante la práctica pedagógica: primero las vías precarias, asociadas con la dificultad para ingresar productos de primera necesidad, segundo, el acceso a la educación y tercero, el acceso a la salud en las comunidades. Cabe aclarar que cada uno de estos conlleva muchas otras violaciones a sus derechos, y que, si los abordáramos de manera complementaria, nos arrojaría un abanico demasiado amplio y aún más preocupante.

Para empezar, el acceso a estas zonas es primordial para suplir los distintos derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de los ciudadanos, pues “La accesibilidad supone el acceso material o físico, económico y geográfico a los derechos” (Exigibilidad de los DESCAs, 2010, pág. 130). Hago referencia a este específico derecho,

ya que las vías de acceso que existen a los corregimientos son vías que han tenido que ser construidas por las mismas comunidades sin contar con la intervención del Estado, ya sea para abrirlas o adaptarlas a las condiciones necesarias para que los trayectos no sean extremadamente largos y riesgosos para la gente. Esta es una zona en la que se generan deslizamientos en diferentes tramos durante la temporada de invierno, además es constantemente insegura por los filos de la montaña.

En este sentido, el Estado debe garantizar a estos corregimientos un presupuesto económico para poder realizar la contratación para las obras que faciliten la conexión entre Neiva, los centros poblados y los cascos urbanos. De esta forma, les garantiza el poder suplir sus derechos fundamentales. Adicionalmente, garantiza la contratación de empresas que velen por prestar un óptimo servicio de energía, servicio básico para la comunicación y el desarrollo diferentes actividades que requieren de la misma.



Figura 4. Trocha Horizonte Alto – Chapinero, Huila en temporada invernal

[Fotografía: grupo de PPI].

Por otra parte, encuentro la limitada cantidad de lugares aptos para garantizar una educación de calidad. El derecho a la educación, reconocido en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, es un derecho que históricamente las comunidades de los corregimientos de Chapinero y Aipequito han tenido que suplirse a sí mismas. Según los antecedentes narrados por los habitantes en algunos de los talleres que tuve la oportunidad de realizar, hay escuelas en algunas veredas que construyeron ellos mismos desde hace más de 40 años, pues en esa época suplían las necesidades de las profesoras con los recursos propios de las comunidades.

Para analizar los componentes que deben conformar todos los derechos para cumplirse de manera amplia, se partirá del reconocimiento de las 4 “A” desarrollados por la autora Katarina Tomasevski (2005) enfocándose en el derecho a la educación:

La puesta en práctica del sistema global de derechos humanos en las distintas partes del mundo nos provee una rica fuente de experiencia. Este campo, a través de las décadas, ha revelado las mejores maneras de traducir a la práctica los requerimientos en materia de derechos humanos en las diferentes regiones y países del mundo. Así como los derechos humanos son universales, también lo son los problemas. La existencia de toda una red de tratados internacionales de derechos humanos, su aceptación por la gran mayoría de los países del mundo, y su puesta en práctica en todos los rincones del planeta, constituye una fuente común de conocimiento y experiencia para el diseño de indicadores (pág. 349)

Vale aclarar, que al tratarse de elementos que se complementan, no los trabajaremos de manera jerárquica, simplemente se señalaran en algunas de sus características, relacionadas con la lectura de contexto.

En primer lugar, la *Aceptabilidad* se genera a partir de la edificación de aulas amplias y seguras para el proceso formativo de los niños y niñas, la garantía de docentes capacitados y de metodologías amplias, diversas e inclusivas, de tal manera que se generan las condiciones físicas y humanas, para garantizar el derecho, y lo cual se garantiza de manera limitada, comprendiendo que no hay suficientes escuelas, ni realizadas con materiales adecuados, además de no contar con docentes nombrados para

cada curso y materia, lo cual quitaría carga académica a los profesores y mejoraría la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

También se debe generar la *Asequibilidad* al derecho, es decir, que debe garantizar cupos, presupuesto y un personal docente calificado para asegurar una educación de calidad. Generalmente, los profesores que son delegados por el Gobierno no tienen la formación académica adecuada para trabajar con los cursos de bachillerato debido a que en su mayoría son normalistas, encontrando que es fundamental pensar y generar los medios de transporte adecuados que les permitan a los niños y jóvenes llegar a los centros poblados para poder tomar la formación a la que tienen derecho en todos los grados.

En el ámbito de la *Accesibilidad*, aunque se genera en condiciones muy básicas los cupos para la primaria en las escuelas de las veredas, la falta de un trabajo fuerte en educación sexual y reproductiva, reflejada en embarazos adolescente, así como la falta de transporte. limitan y bajan considerablemente la cantidad de estudiantes en los grados de bachillerato, situación que fue evidente durante la PPI donde en los grados decimo y undecimo encontramos grupos de solo 8 o 9 estudiantes, mientras que en primaria habían grupos hasta de 30 niños.

Por su parte, hablar de *Adaptabilidad* requiere que la educación sea realmente significativa para los estudiantes en su entorno, por lo cual, la educación en contextos rurales como el de los corregimientos Chapinero y Aipecito, no debe limitarse a la adaptación de la escuela en los ítems anteriormente mencionados, por lo cual debe también trabajar áreas que involucren al estudiante con la productividad de la tierra y de los animales, así como con el cuidado y protección del campo.



*Figura 5. Escuela de la vereda El diamante, Corregimiento de Chapinero.
[Fotografía: Arlen Siw Muñoz]*

Para terminar, pero no menos importante, identifiqué la falta de garantías en la prestación de salud para los habitantes rurales de Neiva. Frente a la situación del derecho a la salud consagrado en los artículos 48, 49 y 50 de la Constitución Política de Colombia, es indignante y preocupante la negligencia estatal por la forma cómo se atiende el tema en estos corregimientos. Tanto Chapinero como Aipecito cuentan, cada uno, con un centro de salud, que, sin embargo, no tienen personal capacitado para atender las eventuales emergencias que se presentan a diario. La negligencia es tal, que solo se cuenta con una o dos enfermeras en cada corregimiento, y solo están autorizadas para realizar primeros auxilios, jornadas de vacunación y entrega de medicamentos (solicitadas a Neiva). Además, solo hay un médico para tres corregimientos, quien, por comodidad y cercanía a Neiva, hace presencia permanente en el corregimiento de San Luis y solo en caso de brigadas o emergencias va a Chapinero y Aipecito. Este cúmulo de circunstancias hace que sea muy difícil para estas comunidades acceder a una atención médica integral. Debido a estas condiciones, la alternativa más viable para los pobladores de estas zonas

es viajar 6 o 7 horas en chiva desde sus corregimientos hasta Neiva, donde puedan recibir atención de especialistas.

Así mismo, es en este marco que las condiciones de trabajo de estos campesinos, que no están adscritos ni contratados por empresas que garanticen la vinculación al Sistema de Seguridad Social, hacen que las posibilidades de acceder a la atención médica y a los recursos de manutención para la tercera edad sean precarias. Muchas veces esto no es contemplado por los mismos campesinos debido a la falta de conocimiento de sus derechos como ciudadanos. La situación de los jóvenes también es complicada, pues no cuentan con una atención que se enfoque en sus derechos sexuales y reproductivos, que les permitiría proyectar sus planes de vida, no construirla en torno a lo que les toca vivir y a las responsabilidades que deben asumir.

Sumado a todo lo anteriormente mencionado, no podemos pasar por alto que la presencia de grupos armados es una constante amenaza para la vida de las comunidades que habitan la región. Como mencionamos a lo largo del documento, estos grupos generan situaciones de estigmatización y agresiones físicas y psicológicas hacia los campesinos, quienes se encuentran vulnerables ante cualquier señalamiento o enfrentamiento de los mismos.

Las pocas situaciones anteriormente descritas solo son algunas de las más evidentes que tienen que vivir estas comunidades, que sufren el agravante de contar con poca o nula intervención estatal frente a los abusos de autoridad y otras irregularidades. Además, se debe tener en cuenta que estos derechos, al ser leídos bajo la lupa de la conexidad, desvelarían un amplio abanico de otros derechos que también son vulnerados junto a los ya descritos en este texto.

1.2. ¿Quiénes son? Las comunidades campesinas huilenses afiliadas a la ATCH.

Para comprender la población con la que trabajé durante la Práctica Pedagógica Investigativa trataré de describir algunos de los factores identitarios que se encontraron a lo largo del proceso, tales como la identidad étnica y cultural, y las principales fuentes de trabajo y los roles de género. La investigación tuvo inicio en la organización que me convocó y abrió sus puertas para que pudiese acompañar una pequeña parte de su proceso como Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila.

1.2.1 Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila

Esta asociación nace en el año 2007 producto de la movilización de 12 mil campesinos y campesinas huilenses que veían la necesidad de articular y unificar los esfuerzos del pueblo campesino a nivel departamental. Para avanzar en la organización y concientización del sector campesino, las principales luchas de esta organización son la defensa de la tierra y el territorio por medio de la promoción de Planes de Desarrollo Rural, por iniciativa de los mismos campesinos, que permitan el fortalecimiento político, económico y social del sector. De esta manera, busca generar una incidencia mediante la participación del campesinado en general, hombres, mujeres, jóvenes y niños, en pro de la solución política del conflicto social y armado, promoviendo, de igual modo, la defensa de los Derechos Humanos.

La ATCH es una organización que a nivel nacional cuenta con escenarios de articulación como el movimiento social y político Marcha Patriótica y la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (ANZORC), y a nivel internacional con la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y La Vía Campesina, organizaciones en que busca visibilizar la realidad del campo y la lucha social y organizativa del campesinado colombiano.

A nivel regional, la ATCH busca generar escenarios de articulación para lograr una forma de incidencia más local. Ejemplo de ello son las Juntas de Acción Comunal (JAC) y la Asociación de Juntas de Acción Comunal (ASOJUNTAS), en los cuales se logra reunir a las comunidades de las veredas frente a distintos temas y/o problemáticas. Esta estrategia de articulación le ha sido muy efectiva a la ATCH en distintas zonas del departamento, pero no ha sido una propuesta fácil de consolidar en los Corregimientos de Chapinero y Aipecito. Aun así, a pesar de que se ha visto un avance significativo en la formación política de algunos líderes de la zona, en el contexto actual existe la necesidad de motivar mucho más a la población: “[...] ha sido difícil llegar a todas las comunidades por el tema del mismo modelo que el Estado ha creado para que estemos desunidos, desorganizados. Eso hace que tengamos que concientizar para que la gente tenga sentido de pertenencia frente a la organización” (ex vicepresidente de la ATCH, dialogo informal, abril 2015).

Por esta razón, en relación a aportar al fortalecimiento de la ATCH en el occidente de la región con la propuesta formativa que tengo como practicante de la Universidad Pedagógica Nacional, pretendo generar un proceso de formación política para las y los campesinos de la zona en pro de fortalecer distintos ejes de acción: el reconocimiento, promoción y defensa de Derechos Humanos, la Soberanía Alimentaria y la defensa del territorio frente al extractivismo y otras formas de privatización de la tierra. Es necesario que, transversalmente, este proceso de formación promueva un ejercicio organizativo en las comunidades que les permita reconocerse no solo como actores fundamentales para la construcción del territorio, sino también como sujetos que viven inmersos en dinámicas de guerra y, por ende, en un contexto de violencia socio-política al que tienen que responder de manera organizada.

Además de esto, las comunidades de Chapinero y Aipecito se han visto obligadas a responder, frente a los múltiples actores armados y las situaciones que producen, con estrategias de autoprotección. Desde las Juntas de Acción Comunal han generado dinámicas para mediar en los conflictos más pequeños de una manera autónoma. Este tipo de mediación le ha permitido a la comunidad ser independiente en el ámbito más básico de la vida social frente al Sistema Judicial oficial y sus formas homogéneas de resolver conflictos. Gracias a ello, la comunidad se dotó de un poder vinculante y oponible a otros actores, creando un “espacio local más plural, democrático y participativo” (Wolkmer, 2002, pág. 143), que se centra no solo en el conflicto, sino en el contexto mismo en el que se desarrolla, llegando a ser capaces de mediar incluso con los actores armados con los que interactúan. De manera que estos sectores aportaron nuevas formas de apropiación territorial que no solo entienden el territorio como fuente de producción económica, también lo entienden como un espacio en el que se ha construido identidad y cultura por parte de sus habitantes, de tal modo que es su propia autonomía la que puede producir nuevas formas de relación en la comunidad misma.

1.2.2. Identidad étnica y cultural

Para abordar estos aspectos que son de vital importancia para la consolidación de propuestas organizativas, partiremos del concepto de identidad cultural, ya que la comprensión del mismo nos permitirá entrar en diálogo con la identidad campesina. Así, Olga Molano (2007) plantea que :

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. (pág. 73)

La definición que nos brinda la autora es clave para identificar entonces cuales son las principales características que las comunidades campesinas en el Huila comparten. En este caso, encontramos el arraigo al territorio en torno a la productividad del mismo – alrededor del cual construyen sus planes de vida–, así como la incidencia que tienen las cosechas en el tiempo destinado para las festividades. Estos son elementos en torno a los cuales van configurando de manera colectiva su identidad cultural.

Aunque el mestizaje está presente en la mayor parte de la población colombiana, es importante recalcar que el territorio huilense ha sido un territorio primordialmente indígena. Fue a partir del siglo XX que aumentó el asentamiento de comunidades campesinas, que han sido las encargadas de mantener poblada el área rural y de trabajar mancomunadamente con las comunidades ancestrales para defender la tierra y la soberanía alimentaria que esta representa para todos los colombianos.

“–A nosotros no nos llame mestizos, ni indios, ni negros, dice María Duby Ordóñez, una nariñense de 48 años, líder del Coordinador Nacional Agrario en ese departamento del sur del país. –A nosotros díganos campesinos” (Bolaños, 2016). Estas palabras dirigidas a las organizaciones y medios de comunicación en medio del paro agrario del año 2016 nos llevan a pensar en la permanente invisibilización de la cultura e identidad campesina. Un hecho que ha sido histórico y que se hace más contundente en la Constitución de 1991, en la que se reconoce a las comunidades indígenas y afrocolombianas, se respeta su lengua y su cultura, y se les asigna la titulación colectiva de la tierra, mientras que el campesino es ignorado y, por ende, ve la precarización de su calidad de vida y una presente confrontación con los otros grupos étnicos por la propiedad y soberanía de la tierra en la que viven, trabajan y construyen sus proyectos de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos comprender entonces la identidad campesina desde un marco de referencia propio, con proyectos de vida construidos en

torno al trabajo de la tierra y la producción de alimentos, con estructuras y proyectos organizativos que obedecen a sus necesidades y reivindicaciones específicas. Siguiendo esta línea, aun en su especificidad y su diferencia, han logrado confluir con otro tipo de organizaciones para acompañar y generar espacios más amplios de organización y expresiones culturales diversas, en donde han construido comunidades y han aprendido a resistir, no solo ante el abandono, sino ante el conflicto constante con los otros grupos étnicos debido a la legitimidad y reconocimiento de sus tierras.

La situación anterior da las bases para un nuevo eje de trabajo dentro de los procesos organizativos de las comunidades campesinas, ya que pudimos evidenciarlo como una de las principales banderas de lucha de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila. Este nuevo eje es la consolidación y reconocimiento legal de las Zonas de Reserva Campesina, que garantizarían no solamente la propiedad colectiva de la tierra, sino el sostenimiento económico de miles de campesinos y la protección de los bienes naturales.

1.3. La construcción de comunidad en los territorios rurales del Huila

En este apartado, se abordará el sentido del concepto de *comunidad*, puesto que, entendiendo los distintos elementos constitutivos de las comunidades, podremos centrarnos en comprender las realidades sociales en las que los habitantes de los corregimientos Chapinero y Aipecito construyen sus planes de vida.

Para adentrarnos en esta categoría, sigo la definición que hace Zibechi, en la cual afirma que:

por comunidad debe entenderse la experiencia compartida en espacios comunes, más que una institución establecida, y los riesgos también comunes que se enfrentan. La práctica cotidiana en los territorios en resistencia es precisamente la de apelar a la

comunidad, al espacio vital cotidiano, en donde se disuelven los individuos, porque la individualidad no puede garantizar la sobrevivencia (Zibechi, 2010, pág. 110).

La realidad de los habitantes de los corregimientos de Chapinero y Aipecito los ubica en un doble escenario comunitario. Por un lado, encontramos la comunidad espontánea establecida por el simple hecho de compartir el mismo espacio geográfico, las mismas fuentes de trabajo, e incluso, las relaciones filiales generadas entre familias de pobladores, entre muchos otros factores que configuran su identidad. Por otro lado, están las que el profesor Alfonso Torres llama *construcción de comunidades de sentido*, las cuales se conforman intencionalmente con horizontes éticos y políticos, basados, sobre todo, en la solidaridad.

Estas comunidades, lejos de ser perfectas y completamente armónicas, se encuentran en un escenario hostil que les exige mantenerse juntas, apoyarse y trabajar de manera aunada en pro de garantizarse a sí mismos unos mínimos de supervivencia, aun cuando existen diferencias en los distintos ámbitos sociales, políticos o económicos, que no escapan a cualquier relación entre seres sociales. Aunque el capitalismo y la globalización nos han tocado a todos, pues evidentemente ni siquiera las comunidades asentadas en los territorios más aislados han escapado de ellos, siguen tejiéndose allí lazos emocionales y solidarios que les han permitido crear redes sólidas de apoyo en pro de la defensa y permanencia en el territorio. Tal como lo afirma el profesor Alfonso Torres Carrillo (2002):

en algunos casos se fortalecieron y reactivaron estos vínculos de resistencia a las consecuencias adversas de la lógica del mercado; es el caso de las comunidades indígenas y campesinas, para las cuales, lo comunitario más que un vínculo, constituye un modo de vida ancestral, sustentado en la existencia de una base territorial común, unas formas de producción, unas autoridades propias y un repertorio de costumbres y saberes comunitarios (pág. 7).

Durante el espacio de la PPI vi distintos matices y situaciones en torno a las relaciones sociales que se viven y tejen al interior de las comunidades. Tuve la

oportunidad de ver la participación y solidaridad en muchos espacios, el dialogo fluido entre sus habitantes, la preocupación colectiva por sacar proyectos productivos y políticos adelante, la relación de compadrazgo entre unos y otros, el recibimiento amable cada vez que llegaba a una reunión o casa. Me mostraron los lazos sólidos que han tejido en estos territorios o, como lo veremos más adelante, la necesidad imperiosa de salvaguardar la vida y socorrer a quienes están en peligro por las mismas condiciones y dinámicas del conflicto armado.

Sin embargo, construir lazos comunitarios en medio del conflicto armado no es fácil. Lidar con un bando u otro, el constante hostigamiento o las diversas experiencias que se tengan con cada uno de ellos, hacen que también se creen afinidades o rencores hacia los actores armados que disputan el territorio. De esta manera, también se crean conflictos al interior de las comunidades campesinas, siendo la construcción de apuestas políticas y las afinidades con las mismas las que generan distancia entre algunos miembros de esos corregimientos.

Durante la PPI también vi cómo las diferencias políticas, sobre todo con las personas organizadas y pertenecientes a la ATCH, acarrearán acciones violentas, como dañar de un machetazo la llanta de la camioneta asignada a una de las mujeres directivas de la organización (que ya cuenta con esquema de seguridad producto de recurrentes amenazas), o la falta de asistencia a las reuniones, debido a que muchas personas, que ya son miembros de la Asociación, no se reconocen dentro de las apuestas organizativas y políticas de la misma. Esto demuestra que es una comunidad intencional y con objetivos éticos y políticos claros, donde se presentan tanto solidaridades como diferencias. Un pequeño pero claro ejemplo de esto fue una discusión de la que fui testigo durante la práctica. El motivo de la discusión era la representación de un miembro de la Asociación, y no de otros, en un encuentro latinoamericano fuera del país. Esto invitó a las

organizaciones a crear estrategias concertadas para elegir y delegar a sus representantes, y así mantener lo más sólida posible a esa comunidad organizada, evitando confrontaciones y fragmentaciones en escenarios que requieren de la unidad para garantizar la supervivencia.

Sin embargo, considero necesario ahondar en esta comunidad de sentido construida bajo el nombre de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila, pues se ha convertido en una apuesta que ha encauzado las luchas campesinas y ha generado un sentido de identidad que fortalece a esas comunidades.

1.3.1. Relaciones de poder en el territorio:

Crear una organización campesina en medio del conflicto nos lleva a preguntarnos de qué manera logran dialogar con los otros actores, ya sea la comunidad que no se recoge dentro de las apuestas organizativas o los actores armados.

Si bien es claro que las relaciones humanas están siempre atravesadas por relaciones de poder, al hablar con los campesinos, tanto en espacios formativos como en espacios informales, entendí que las relaciones que allí se establecen son mucho más complejas. Es necesario el diálogo y la concertación para poder establecerse y, sobre todo, generar organización social frente a un Estado que trata por todos los medios de limitar las posibles resistencias de los campesinos. En el caso del Huila, el Estado ha usado la presencia militar y la estigmatización, pues cuenta con la capacidad de reprimir legal o ilegalmente a los campesinos que se niegan a los proyectos extractivistas. Por esta razón es que el campesinado encontró en el diálogo un reducido campo de acción.

En este contexto, a causa de que habitan una zona de incursión guerrillera, los campesinos que se deciden a formar parte de una organización social y política, con unas

apuestas claras en contra de políticas extractivistas y contra múltiples tipos de agresión a la tierra y sus pobladores, son víctimas de una frecuente estigmatización especialmente por parte del ejército, ya que son señalados como guerrilleros. Por estos motivos se han generado estrategias de convivencia entre ellos, y también con la guerrilla, para garantizar su seguridad, supervisar el trabajo de los funcionarios públicos y, además, gestar una economía basada en los impuestos regulados y aplicados por los pobladores, recaudación que permite a las comunidades poder participar activamente de las acciones colectivas como los paros agrarios.

Este tipo de alianzas también supone generar relaciones de poder en las que no hay solo un grupo con capacidad de coacción, sino que, en su lugar, quien ejerce el poder legítimo, que sería el Estado colombiano, se ve confrontado a sujetos, campesinos y pobladores, con una amplia capacidad de respuesta, que se exponen a seguir siendo estigmatizados. De acuerdo con la premisa de Cubides (2006), *“la presencia guerrillera promueve un tipo de organización, pero a la vez la condiciona y la limita”* (pág. 137), ya que implica que este actor armado tiene el poder de regular ciertas situaciones, lo que da pretextos al Estado para señalar y llegar, incluso, a ejercer violencia: hubo intentos fallidos de falsos positivos e infiltraciones por parte del Ejército. Algunos de estos hechos me fueron relatados de manera breve por los líderes de los corregimientos. Otros han sido difundidos como denuncias públicas en diferentes momentos. Abordaremos algunos de estos más adelante. Vale la pena añadir que la militarización constante también genera una violencia psicológica contra la comunidad. A lo largo de mis visitas pude asistir a la permanente presencia militar en esos territorios.

1.3.2. Organización, participación y liderazgos como estrategias de supervivencia en medio del conflicto armado.

Considero de vital importancia comprender, en un primer momento, el concepto de *organización*, ya que desde ahí podremos comenzar a leer esta práctica campesina en el territorio de una manera más completa.

Entendemos la organización dentro del ámbito comunitario como una estrategia social donde las personas convergen para hacer frente a situaciones que afectan el bienestar colectivo. En ella se encuentra la posibilidad de actuar de manera conjunta creando alternativas que finalmente, de manera autónoma, logren garantizar el bienestar de todos. Generalmente propendemos a que la organización social sea un trabajo de largo aliento que no responda únicamente a situaciones coyunturales. Nos esforzamos porque sea un escenario permanente con cada vez más personas y con objetivos amplios que se vislumbren no solo desde la experiencia vivida por cada persona, sino que surjan de espacios de formación y de trabajo que le permitan abrirse y proyectarse en la sociedad.

Sin embargo, el ser organización social, el horizonte de la misma, los factores por los cuales la gente se siente parte de ella, sus afinidades, sus orígenes, el proceso para consolidarse, también están enmarcados en la subjetividad de sus integrantes, y de esos múltiples elementos depende la comprensión que se genere en cada proceso. Un ejemplo de esto es el significado que nace de las comunidades del Proceso de Comunidades Negras [PCN]:

la organización comunitaria debe partir del reconocimiento de un legado de los antepasados, de la identificación de intereses colectivos, de reconocer las necesidades de formación que existen al interior de las organizaciones y de la motivación de construir un futuro diferente para las nuevas generaciones, para el pueblo negro, sin olvidar su historia de lucha y reivindicación (Castro, 2009, pág. 1).

Al llegar a los territorios del occidente de Neiva, aunque en cada reunión, taller o espacio de encuentro en los que tuve la oportunidad de aprender con los campesinos, estaba representando a la ATCH, me encontré con que las formas y espacios de organización son múltiples. Por un lado, se encuentran las pequeñas cooperativas que, en

territorios colectivos y con el trabajo en Minga, han logrado generar una estabilidad económica, unas relaciones de compadrazgo y solidaridad, y una organización que sin muchos estatutos propende, efectivamente, por el bienestar común en todos los aspectos de la vida de sus habitantes.

Por otra parte, y de manera más generalizada, se encuentran las Juntas de Acción Comunal y las Asociaciones de Juntas de Acción Comunal, las cuales cuentan con una conformación interna, tal y como lo estipula la ley 743 del 2002 que desarrolla el artículo 38 de la Constitución Política:

ARTICULO 1°. **Objeto.** La presente ley tiene por objeto promover, facilitar, estructurar y fortalecer la organización democrática, moderna, participativa y representativa en los organismos de acción comunal en sus respectivos grados asociativos y a la vez, pretende establecer un marco jurídico claro para sus relaciones con el Estado y con los particulares, así como para el cabal ejercicio de derechos y deberes (Ley 743. Sobre los organismos de acción comunal., 2002).

Así como los sectores urbanos han encontrado en las Juntas de Acción Comunal una forma de gestar micro gobiernos que permitan tramitar conflictos, interlocutar con escenarios de mayor poder y trabajar en la mejora de los distintos aspectos de los barrios y las veredas, los campesinos también han hallado en ellas una forma de organización reconocida y normalizada por el Estado, que además garantiza el cumplimiento del artículo 39 de la Constitución referente a la libertad de asociación.

En el caso del Huila, estas ASOJUNTAS han sido la plataforma para que propuestas organizativas como la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila ATCH y los trabajos focalizados de las JAC puedan llegar a generar un eco en los habitantes de la región, y así lograr que el campesinado se reconozca en sus apuestas organizativas y en sus exigencias al Gobierno Nacional. De la misma manera, hay que tener en cuenta que esta plataforma es la que permite espacios de diálogo con otras partes

de la región y con los entes estatales encargados de recibir y tramitar las solicitudes y exigencias de las comunidades.

Según uno de los líderes de la comunidad que desarrollaba el rol de vicepresidente de la ATCH para el año 2015, “la asociación recoge cualquier clase de organizaciones, sea grande, pequeña, ASOJUNTAS y comités. Además, hoy tenemos más o menos 200 organizaciones a nivel del departamento que casi son filiales a la organización” (diálogo informal, 2015).

Sin embargo, esta tarea no es nada fácil, ya que las dinámicas del conflicto armado, como ya se ha mencionado, generan estigmatización frente a las organizaciones sociales, especialmente frente a aquellas que se reconocen en el proyecto político de la Marcha Patriótica. Produce temor en los campesinos vincularse a la asociación, como ya se expuso.

Es importante mencionar que, aunque el Estado colombiano reconoce la libre asociación y le da un marco jurídico, por otra parte, genera estrategias de violencia, ya sea directa o simbólica, en su mayoría ilegales (como el amedrentamiento o asesinato sistemático de integrantes), que hacen que por miedo las personas se alejen o desvinculen totalmente. Así, el Estado mismo logra obstaculizar el trabajo de exigencia de la garantía de derechos, un proceso de largo aliento y que se debilita cada vez que los integrantes de la organización o habitantes de los territorios se sienten en peligro.

Debemos tener en cuenta que uno de los proyectos más ambiciosos a nivel nacional, y al que se vincula la ATCH, es el de consolidar cuatro Zonas de Reserva Campesina (ZRC) en el departamento del Huila. Las ZRC, según el acuerdo 024 de 1996, constituyen un mecanismo encaminado a “eliminar y prevenir la inequitativa concentración de la propiedad o su fraccionamiento antieconómico, y regular la ocupación y aprovechamiento

de las tierras baldías de la nación, dando preferencia en su adjudicación a los campesinos de escasos recursos” (Acuerdo No. 024, 1996).

Con las ZRC se busca, además, que el gobierno garantice, de manera clara, el reconocimiento del campesino como sujeto político, la titulación colectiva del territorio, la autonomía económica y la protección de los recursos naturales, previniendo la explotación minera, entre otros.

Por esta razón, el enfoque principal de la ATCH como propuesta organizativa es brindar escenarios de capacitación en temas productivos, protección de Derechos Humanos y divulgación de la figura jurídica de las Zonas de Reserva Campesina. Finalmente, para ello convocan y recogen a las familias, a los habitantes de las veredas, y a los miembros de ASOJUNTAS que quieran participar de su apuesta política, dejando claro que la afiliación no es generalizada.

Para el contexto de este proyecto es importante reconocer el trabajo conjunto del campesinado, pues, sin importar los escenarios organizativos en los que confluye la comunidad, ya sean las Juntas de Acción Comunal, las cooperativas independientes, otras organizaciones o la misma ATCH, hay un horizonte conjunto, una gran pelea, un bien común que trasciende los pequeños espacios.

El proyecto como estrategia sostenida de acción, es el punto de enlace entre el postulado superior, la voluntad personal y las soluciones a los problemas “concretos”. Permite conectar la solución con la Utopía. La “verdadera solución” es la acción organizada de la población para afrontar sus necesidades y constituirse como el sujeto del cambio (Torres A. , 2006).

Los líderes juegan un papel vital en los procesos organizativos que merece ser reconocido. Ellos son pieza primordial para encauzar las necesidades de la comunidad hacia las soluciones posibles por medio de la acción colectiva. El liderazgo es fundamentalmente “la capacidad de una persona o personas para dinamizar procesos

comunitarios, por medio de la identificación y representación de los intereses y expectativas colectivos” (Castro, 2009, pág. 5).

De ahí que, el líder sea esencial en la convocatoria y participación de la gente. El poder de la palabra y su traducción en actos, sin lugar a dudas, impulsan a la gente a querer aportar para que ese trabajo sea realizado a varias manos. Por esto es tan importante el papel de los presidentes de las Juntas de Acción Comunal elegidos por sus cualidades y capacidad de organización

Ser líder es un rol complejo y de mucha responsabilidad. Quienes lo asumen deben tener claro el horizonte político de su accionar para así desempeñar su rol de la mejor manera en las múltiples situaciones que se presentan: convocar, moderar, saber tramitar los conflictos y, sobre todo, entender qué significa ser una figura pública.

En el caso de la ATCH, se han tenido en cuenta estas capacidades para que sean los mismos campesinos los que tomen la batuta de la organización y desempeñen cargos como directivos y secretarios. Ese es el caso del entonces vicepresidente de la ATCH:

Yo me vinculé casi en el paro del 2013, más que todo en reunión con 33 juntas que son los corregimientos de occidente de Neiva. Me delegaron para ser parte de la mesa directiva de la mesa de negociación departamental. Fue muy duro el tema porque el ESMAD iba a atacarnos allá, ahí nosotros tocando esos temas con la misma fuerza pública y en la gobernación... eso nos impactó mucho y nos dio pie para empezar a defender al campesinado desde la asociación. Me pareció excelente y me he ido metiendo poquito a poco al tema de organización. Me gusta y que bueno que el campesino sea el que esté entre la directiva, por que como tal la directiva está conformada por campesinos” (diálogo informal, 2015).

Son momentos coyunturales como los paros campesinos los que han incentivado y promovido la participación consciente del campesinado, que reconoce en la acción colectiva la posibilidad de generar una interlocución con quienes deben velar por el bienestar de sus comunidades (el Estado), encontrando en escenarios como la ATCH redes de apoyo y guías que les ayuden a llevar a cabo un proyecto político.

Además de su labor de liderazgo, vicepresidente de la ATCH durante el periodo de la PPI ha sido delegado para representar a la ATCH en encuentros nacionales e internacionales, en donde ha expuesto la situación del campesinado, sus necesidades y sus apuestas desde la organización, logrando mover la solidaridad y el reconocimiento a la importancia de la organización campesina en Colombia.

No obstante, los líderes también deben saber sortear los momentos difíciles, saber mediar y dialogar con los actores que hacen parte del territorio. La interlocución es fundamental en escenarios en que las comunidades han sido víctimas de amenazas, pues tienen que tramitar situaciones de vida o muerte con los actores armados y llamar a organismos internacionales para que intervengan por medio de ayuda humanitaria en las tomas que realiza el ejército en los corregimientos y lograr denunciar, lo que ha puesto en riesgo sus vidas cada vez que han sido objetivo militar o que alguien en su comunidad ha sido víctima de actos de violencia por parte de los mismos.

Parte fundamental del trabajo de los líderes comunitarios es motivar al encuentro para generar un dialogo fluido en el que se puedan recoger las voces e intereses de quienes se muestran reacios a las propuestas organizativas.

Generar espacios organizativos tiene siempre como objetivo convocar a la comunidad a participar de los mismos. Como bien dice el dicho “la unidad hace la fuerza”, así que, para impulsar una propuesta como la ATCH, sus integrantes se esfuerzan arduamente en demostrar a las comunidades que, si trabajan juntos, verán como los frutos de su trabajo se reflejan en la mejora de necesidades básicas tan escasas y poco garantizadas en el campo colombiano. Bien lo saben estos campesinos que con sus manos abren caminos y arreglan carreteras cada semana, y han construido por sus propios medios las escuelas en las que por más de 40 años han estudiado los niños.

. Sin embargo, el miedo al señalamiento o las diferencias con las alianzas estratégicas que teje la organización con otras organizaciones en las que se inscribe para poder desarrollar sus proyectos, limita la participación masiva a los espacios inscritos formalmente como ATCH.

Mientras que la respuesta a las asambleas y espacios convocados por las Juntas de Acción Comunal tienen una asistencia masiva comparada con las reuniones de la ATCH, los campesinos las encuentran de vital importancia porque es allí donde se encuentran para estipular los “impuestos” que van a cobrar por productos como la carne y el licor, destinados a la manutención de las comunidades durante los paros campesinos y eventuales rutas de acción frente a situaciones concretas.

En este sentido es importante recalcar que, aunque la participación no es permanente en gran parte de la comunidad, si suele ser masiva en momentos coyunturales, en los que está en juego la permanencia en el territorio o la estabilidad económica del gremio campesino.

1.3.3. Mujeres y mujeres jóvenes, su participación en la comunidad y en la organización social

Para abordar este tema es importante poder comprender, como lo hemos descrito anteriormente, la casi nula presencia de entidades medicas que se preocupen por la salud en general de los habitantes de estos territorios.

Uno de los agravantes de esta falta de prestación integral de salud tiene que ver con la salud sexual y reproductiva de los y las jóvenes de los corregimientos de Chapinero y Aipequito. La situación de las mujeres jóvenes es la más preocupante,

Como se menciona anteriormente, la falta de una educación sexual integral, de un sistema de salud competente y el casi nulo acceso a métodos de planificación conllevan

a embarazos a temprana edad, en su mayoría no deseados, y a que las condiciones de vida y trabajo de las mujeres sean limitadas. Esta situación se hizo evidente durante el espacio de la práctica, sobre todo en las aulas de clase en donde había 3 mujeres por 15 o 30 estudiantes varones, en los grados décimo y undécimo. Las cifras oficiales lo expresan de la siguiente manera:

en el Huila, el porcentaje de menores embarazadas es del 3,75 por ciento. Estas alarmantes cifras las expresa igualmente la Secretaría de Salud del Huila y la representante a la Alta Consejería para la Equidad de la Mujer -Regional Huila, quienes expresan que durante el primer semestre de 2013 los centros de atención en salud reportaron un total de 3.024 casos de niñas y adolescentes entre 10 y 19 años en estado de embarazo (La Nación, 2013)

Esta situación hace que las posibilidades para la realización de sus proyectos de vida se vean supeditados debido a su nueva condición como madres y esposas, limitadas a ser cuidadoras de sus esposos e hijos.

Este contexto de familias conformadas prematuramente hace que los jóvenes rurales tengan que buscar formas de supervivencia, que en muchas ocasiones son la de vivir y trabajar en Neiva, la ciudad. Sin embargo, los jóvenes que logran terminar sus estudios de bachillerato también salen a la ciudad a hacer su carrera o a trabajar. Estos y otros múltiples factores correspondientes a la realidad campesina actual nutren las estadísticas del DANE “La población colombiana sigue abandonando el campo de manera progresiva. El Censo del año pasado demostró que el 74 por ciento de los habitantes de este país viven actualmente en zonas urbanas y sólo el 26 por ciento permanecen en el área rural” (Colombia se volvió un país urbano y el campo se está quedando "sólo", dice el Dane, 2006) Estas cifras demuestran que cada vez hay menos personas en el oficio de trabajar la tierra y propender por su cuidado, dando cuenta de la brecha generacional y de la necesidad de fortalecer los espacios educativos. Mediante una formación anclada al territorio y la creación de proyectos de vida viables empieza el fortalecimiento educativo, sobre todo contando con un territorio donde el estado garantice

la educación sexual y los métodos de planificación que les permitan realizarse en todos los ámbitos de su vida.

Además de la situación de las mujeres jóvenes, también pude interactuar con mujeres adultas en los talleres que realizamos en las veredas, donde se hizo evidente la división del trabajo de acuerdo con el género. Las mujeres adultas, casi en su totalidad, se desempeñaban como amas de casa y, luego de terminadas estas labores, algunas veces ayudaban en el trabajo de recolección de café.

Aun así, frente a los espacios organizativos y asamblearios, las mujeres asumen un papel central. Su presencia es fundamental para la realización de las reuniones en donde cumplen una doble función. Por un lado, se preocupan de la preparación de los alimentos. Por otro, no se permite dar inicio a las reuniones o talleres sin su presencia. Su participación y su aprobación en estos espacios es fundamental, al punto que lideran gran parte de las reuniones y se encargan de la recolección de datos para los censos. Además, cabe resaltar que también son mujeres las que conforman la mayor parte de las directivas de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila.

Las características que encontramos han surgido en torno al ámbito comunitario y organizacional de esos territorios, y nos han permitido reconocer la diversidad de escenarios y estrategias que permean a las comunidades que se establecen y desarrollan en medio del conflicto armado, ya que se ven obligadas a generar resistencias y formas de respuesta ante actores que amenazan no solo su tranquilidad, sino fundamentalmente sus vidas. Todo ello me llevó a comprender la importancia que tienen las organizaciones y de los líderes que se gestan en medio de las luchas campesinas, pues sin ello no sería posible unificar el paso a paso de sus apuestas y la superación de sus necesidades. Además, se debe resaltar la participación intergeneracional, fundamentalmente la de las mujeres, en el ámbito organizativo, que aporta un piso más sólido a sus estructuras y el

cual nos revela la transformación de las relaciones y roles tradicionalmente establecidos como un elemento fundamental para enfrentar las adversidades y construir un futuro en el que caminen unidos, en el que se sientan representados en la voz de sus compañeros, ya que finalmente el bienestar grupal es el bienestar individual y viceversa.

Finalmente, no se trata de idealizar a las comunidades y sus procesos. Claramente hay altibajos. Existen conflictos múltiples y hay miembros que se van sumando y otros que se van retirando. Hay puntos en los que no se encuentran. Hay también quienes sucumben al miedo que genera exponerse y exponer a sus familias ante los actores quienes tienen intereses económicos y políticos sobre la tierra que ellos habitan, como los megaproyectos que se exponen en el apartado de *conflictos territoriales*. Sin embargo, tratar de mantener a flote una organización social por más de 10 años no es un trabajo fácil y es el resultado del amor, la perseverancia y la convicción de justicia frente al olvido y la desigualdad al que han sido relegadas las comunidades campesinas por parte del Estado colombiano.

CAPÍTULO II.

EDUCAR EN ESCENARIOS DE CONFLICTO ARMADO, UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PRÁCTICA EN EL OCCIDENTE DEL HUILA

Aprendí que la utopía hay que hacerla cada día,
que no es lo mismo una estrella que un millón.
Bajo un cielo oscurecido hay que estar más unidos,
para ser la luz que alumbre la razón.

(Pasajeros)

En este capítulo abordaré la experiencia pedagógica y trataré de exponer los momentos más significativos de la misma. Se expondrá no como un proceso lineal, sino que, por el contrario, como uno que depende de las dinámicas propias del territorio, de la producción económica de la región, de los actores que hacen presencia en la zona y, por supuesto, de los canales de comunicación que logren generarse con las organizaciones que, con la intención de potenciar sus trabajos territoriales, nos acogen. Finalmente, cerraremos el capítulo con algunas reflexiones pedagógicas a partir de nuestra experiencia en la PPI.

2.1. Mi experiencia en la Práctica Pedagógica Investigativa

Para empezar este apartado debo reconocer la importancia de elegir la ruralidad como escenario de práctica. Esta significó un reto tanto para mis compañeros como para mí, ya que hacerlo implicaba dejar todas nuestras cosas, sobre todo las clases de la universidad, y emprender rumbo sin saber mucho del lugar al que íbamos. Con toda la expectativa de conocer un espacio –que no me decepcionó en lo absoluto– me encontré con un paisaje hermoso, con personas que me acogieron todo el tiempo y con un proceso organizativo que trabaja incansablemente por proteger el territorio campesino. Por lo

anterior, para contarles un poco de cómo fue esta experiencia pedagógica, me apoyaré en mis diarios de campo y en algunos aportes que han hecho mis compañeros.

La práctica pedagógica realizada en el occidente del Huila –convenio realizado por la Licenciatura en Educación Comunitaria y la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila– estuvo compuesta por tres momentos, o tres visitas. En ellos, debía desarrollar talleres enfocados en dinamizar la presencia de la organización en los territorios y promover temas como la soberanía alimentaria, la organización campesina, el extractivismo, los derechos humanos y las Zonas de Reserva Campesina; temas que la Asociación junto con la comunidad habían identificado como problemáticas en las que necesitaban formarse.

De esta manera, antes de mi primera visita, realicé una investigación que me permitiera reconocer algunas dinámicas de la zona. Aunque la información que encontré fue limitada, aproveché esta condición para, en una primera visita, llegar al territorio no solo con el objetivo de responder a las necesidades que me manifestaba la organización, sino con la intención de recoger los elementos que no encontré en las diversas fuentes consultadas, previas a mi ingreso al territorio.

2.1.1. Primer ingreso al territorio

Para mi primera visita, la cual fue realizada por un grupo de 5 practicantes, elaboré un plan de trabajo y una metodología de acuerdo a los talleres que iba a abordar. Estos me ayudaría con los objetivos de ese primer momento.

1. Caracterizar el territorio, los actores y las dinámicas en las cuales desarrollaríamos la PPI.
2. Identificar elementos que pudiesen guiar mi propuesta investigativa.

Para cumplir con los objetivos propuestos, elaboré un plan de trabajo representado en los siguientes talleres:

Tabla 1
Talleres de la Práctica Pedagógica Investigativa

Tema	Objetivo	Taller	materiales
Cartografía	Conocer el territorio desde los imaginarios y percepciones de la comunidad	Cartografía Social.	Cartulina, marcadores, colores.
Derechos Humanos	–Identificar las situaciones que vulneran los derechos humanos de la comunidad. –Aportar a la identificación de mecanismos de protección y defensa de DD.HH.	Reconocimiento y defensa de los DDHH.	Hojas, lápices de colores.
Organización	Reflexionar acerca de la importancia de construir organización social y los aportes de la ATCH al territorio y la comunidad.	Importancia de la organización a partir de juegos cooperativos.	Papel periódico, marcadores, colores, tempera.
Zonas de reserva campesina y territorio	Reconocer la importancia que tiene el territorio para la comunidad y la importancia de las apuestas organizativas como la ZRC,	Diálogo en torno a la protección del territorio.	Video beam, videos, juegos de rol.

Fuente: Elaboración propia.

Después de realizar la propuesta de los talleres –que aportarían tanto a las solicitudes realizadas por la asociación, como a nuestro acercamiento a la zona– me dispuse a viajar 6 horas de Bogotá a Neiva. Allí me recibieron las directivas de la ATCH. Debido a que no había un cronograma de trabajo, el ingreso al territorio tardó una semana más y me permitió hacer un planteamiento del mismo de manera conjunta con la ATCH, los practicantes y la tutora de práctica. De esta manera, iniciamos la convocatoria ubicando carteles en lugares estratégicos de los centros poblados. La siguiente foto es un ejemplo de la convocatoria realizada en el corregimiento de San Luis:

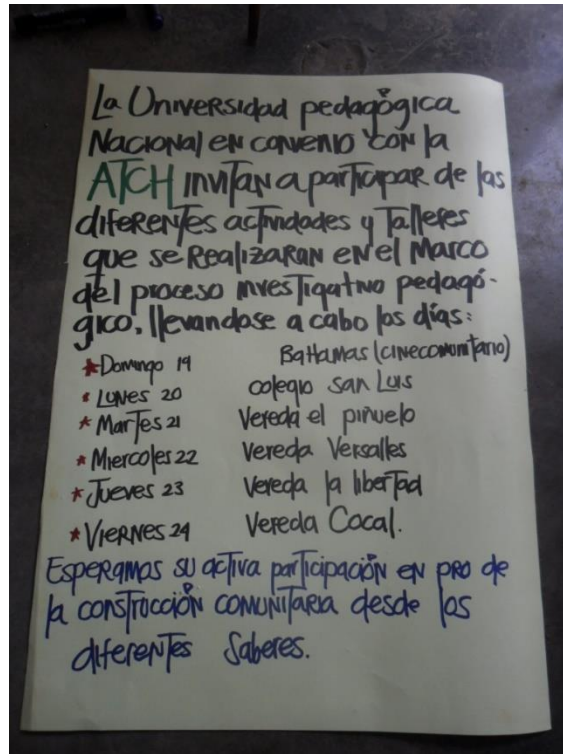


Figura 6. cronograma y convocatoria realizados en el corregimiento de San Luis.
Fotografía: Grupo de PPI.

Con la anterior imagen, y apoyándome en el insumo que realizaron las compañeras Jessica y María Paz, el cronograma para la realización de los talleres en los tres corregimientos quedó dispuesto de la siguiente manera:

Tabla 2

Cronograma final para la realización de los talleres en cada vereda.

FECHA Y LUGAR	ACTIVIDAD	TEMA	BALANCE
11 de abril Chapinero	Reunión equipo rural DANE	Cartografía social	18 de abril
12 de abril	Entrevista, filmaciones Cineclub	Trabajo de educación en pedagogía comunitaria	18 de abril
13 de abril Vereda Altamira	Encuentro en la escuela	Trabajo en comunidad	18 de abril
13 de abril Vereda Altamira	Trabajo con jóvenes	Arte	18 de abril
14 de abril Vereda la Cabaña	Acercamiento con rectora en la escuela	Medios y cineclub	18 de abril
15 de abril Vereda Horizonte	Cineclub Taller con comunidad en general	Organización Conflicto armado ZRC	18 de abril
16 de abril Vereda Cachichi	Cineclub Taller con comunidad en general	Conflicto armado Conflicto socio-ambiental	18 de abril
17 de abril Vereda Bajo Horizonte	Taller	Derechos Humanos ZRC Organización	18 de abril
18 de abril Vereda el Diamante	Balace semanal Taller	Organización	
19 de abril Casco urbano San Luis	Filmaciones Cine club y chocolate		
20 de abril Casco urbano San Luis			
21 de abril Vereda el Piñuelo			

22 de abril Vereda Versalles			
23 de abril Vereda La Libertad			
24 de abril Vereda Cocal	Taller	Conflicto socio- ambientales	
25 de abril Vereda La Julia	Taller	Derechos Humanos ZRC Organizativo	
26 de abril Casco urbano Aipeito	Periódico Mural Cine club	Comunicación	
27 de abril Vereda El Triunfo	Taller	Derechos Humanos ZRC Organización	
29 de abril Vereda La Primavera	Taller	Conflicto socio-ambiental	
30 de abril Vereda La Pradera	Taller	Derechos Humanos ZRC Organización	

Fuente: Tesis de pregrado “Una propuesta pedagógica para la comprensión y apropiación de las Zonas de Reserva Campesina en el caso del occidente del Huila” (Alvarado Martínez & Gaviria González, 2017, pág. 75)

Con esta propuesta ingresé al territorio realizando un viaje que varía de 5 a 7 horas, dependiendo el estado de la trocha y el corregimiento al que uno se dirija. En este caso yo iba al corregimiento de Chapinero, ubicado en medio de Aipecito y San Luis, a poner en práctica el primer taller.

No obstante, hay que tener en cuenta que una cosa es la planeación y otra el llevar a cabo todo al pie de la letra. Una muestra de ello es que, aunque tenía todo un cronograma –el cual se hace evidente en el cuadro anterior– no pude llevar a cabo todos los talleres. Lo anterior debido a que, en primer lugar, mi visita fue en tiempo de cosecha y esto hizo imposible el trabajo con los adultos; en segundo lugar, como lo planteé anteriormente, la falta de una convocatoria previa por parte de la ATCH no preparó a las comunidades a que dispusieran de su tiempo y, en tercer lugar, la época de lluvias que siempre afecta las trochas dificultó mi desplazamiento de una vereda a otra.

Empecé con el cronograma que se había propuesto y con base en él realicé el primer taller el día 12 de abril del 2015. Este abordó la cartografía social en el centro poblado de Chapinero y se realizó aprovechando una reunión convocada por las mujeres de la comunidad, contratadas por el DANE, para realizar el censo agrario de ese año. Dicho encuentro me permitió comprender situaciones importantes del contexto. El taller de cartografía fue realizado únicamente en los centros poblados y se hizo con el fin de comprender las dinámicas de la totalidad del corregimiento, ya que a estos talleres llegaban personas de todas las veredas.

De todas formas, por los inconvenientes anteriormente mencionados, tuve que acomodar la propuesta a grupos con pocos adultos, jóvenes y niños en sus colegios. Estos dos últimos eran poblaciones que en un primer momento no había contemplado.

Dado el escenario, traté de sobrellevar las circunstancias. A pesar de que pude cumplir con gran parte de los espacios y talleres, en las ocasiones en las que esto no fue posible tuve que recurrir a la creatividad para poder acercarme a una parte importante de la comunidad que no había contemplado: los niños. De esta manera, como practicante diseñé un taller que respondiera a esta población y que permitiera abordar los temas de una manera más dinámica junto con ellos. Así, diseñé junto con mis compañeros de práctica el Taller de Comunicación que se constituía de dos momentos: el noticiero y el periódico mural.

Tabla 3

Taller de comunicación

Tema	Objetivos	Taller	Materiales
Comunicación	Visibilizar los imaginarios de los niños por medio de la comunicación alternativa	Noticiero alternativo y periódico mural	Cajas, colores, papel, tijeras, marcadores, temperas, Cinta.

Fuente: Elaboración propia.

Este taller fue desarrollado en veredas como La Cabaña, Horizonte Alto, Chapinero y El Diamante, en donde se generaban diálogos junto a los niños y algunos adultos en torno a la importancia de conocer las cosas que pasaban en sus territorios. Ya que eran sucesos que no se veían frecuentemente en los noticieros nacionales, se motivó a observar las cosas importantes que ocurrían dentro de sus comunidades.



Figura 7. Taller de comunicación alternativa en la vereda Alto Horizonte, corregimiento de chapinero. Fotografía: Grupo de PPI.

Este también es un taller que he tenido en cuenta y que he modificado para la propuesta pedagógica, pues resalta la facilidad que brinda para crear diálogos fluidos e intencionados entre los diferentes actores de la comunidad.

Cabe resaltar, que la experiencia no exigió únicamente acomodarse a escenarios donde la gente no podía participar, sino que también me retó en espacios en los que debía trabajar dos talleres simultáneos. Por ejemplo, en la vereda La Cabaña se realizó el taller de Zonas de Reserva Campesina con adultos y paralelamente el de Comunicación con niños. Igualmente, hubo espacios en los que personalmente aprendí mucho de la importancia de la solidaridad, del compadrazgo y del trabajo organizativo y autónomo, sobre todo en territorios que tanto necesitan de esas cualidades como la vereda El Diamante. Allí tuve una doble jornada de trabajo con la comunidad, pues hubo un primer momento de trabajo enfocado en la Organización campesina, y un segundo momento

enfocado en los derechos humanos, cuando en el cronograma solo se había contemplado el taller de organización.



Figura 8. Taller de Organización y DDHH en la vereda el diamante, fotografía tomada por la ATCH.

Además, esta primera visita demostró que el dialogo no se da únicamente en el taller. Existen otros momentos como los almuerzos (en los que la presa más generosa del pollo era para los profes), las caminatas y los recorridos de una vereda a otra, el evocar la historia y la vida al entrar a la escuela que ellos construyeron, el manejo de la economía en otros espacios de reunión como los domingos en la discoteca La Rumbera –por los que no pudimos cumplir con los talleres esos días–, entre otros muchos espacios.

Así, durante nuestro primer ingreso al territorio logramos cubrir talleres en las siguientes veredas:

Corregimiento de Chapinero: Centro Poblado, La Cabaña, Alto Horizonte, Cachichi y El Diamante.

Corregimiento de Aipecito: Centro poblado y la vereda El Triunfo.

Corregimiento de San Luis: Centro poblado y vereda La Libertad.

Las limitaciones y retos que tuve en la primera visita al territorio indudablemente fueron de gran ayuda para comprender las dinámicas de una propuesta educativa no formal, pues esta depende de otros tiempos, espacios y actores, lo que demuestra la importancia de llevar la escuela y el proceso formativo a los distintos espacios en los que se mueve la comunidad. Además, comprueba la posibilidad de un proceso educativo dialógico, pues como educadora y practicante aprendí permanentemente de la sabiduría de los campesinos y campesinas de la región en temas tan diversos que van desde los tiempos de cosecha hasta manejar una moto.

Así mismo, este primer momento de la práctica en el que se suscitaron diálogos en torno a las luchas organizativas y comunitarias en pro de la garantía de derechos, fueron un insumo para comprender la necesidad de rescatar los relatos que constituyen la memoria de la comunidad. Por este motivo, en dialogo con la tutora de la práctica, decidimos formular algunos talleres alrededor de la memoria para realizar en la segunda visita.

2.1.2. Segundo ingreso al territorio:

Este segundo ingreso al territorio fue realizado en el mes de abril de 2016, ya que, en el segundo semestre de 2015, los tiempos de cosecha se cruzaron con los tiempos del semestre académico de la universidad en los que estaba estipulado el viaje. Por tanto, no se llegó a un acuerdo con la comunidad para la visita, por lo que se pospuso un año desde nuestro primer ingreso.

Para este segundo momento debía seguir apoyando a la ATCH en las temáticas de formación que nos habían solicitado, más aún cuando no habíamos logrado cumplir con el cronograma de la visita anterior y definir el tema de investigación.

Los objetivos planteados para este segundo momento fueron los siguientes:

Objetivo general: fortalecer y ampliar la relación del espacio de la PPI con la comunidad del occidente del Huila.

Objetivos específicos:

1. Complementar elementos de caracterización del territorio.
2. Definir el enfoque investigativo respondiendo a las realidades encontradas en los espacios de PPI.

Así fue como ingresé al territorio el día 20 de abril de 2016 en un momento en que me informaron que no había talleres concertados con la comunidad debido, nuevamente, a la temporada de cosecha. A pesar de ello, me propusieron hacer parte de la logística del Foro por la Paz, que sería realizado el día 21 de abril en el polideportivo del corregimiento de Chapinero, y en el que la ATCH, junto con la alcaldía, la gobernación y otras entidades, estarían socializando los diálogos de paz.



Figura 9. Foro de paz (socialización de acuerdos de la habana). Tomada por la

ATCH

El día 21 de abril apoyé, entonces, la llegada de las delegaciones, realicé el ingreso de los asistentes y estuve a cargo de la repartición del almuerzo y del registro fotográfico del evento.

Al finalizar el foro, don Andrés, vicepresidente de la ATCH y quien me hospedaba en su casa, me reunió junto a otros líderes de las veredas, quienes explicaron amablemente que el tiempo de cosecha estaba difícil y que por lo mismo debían aprovecharlo, por lo que no nos recomendaban quedarnos, ya que toda la comunidad estaría ocupada. Sumado a eso, el corregimiento estaba altamente militarizado en medio de los foros y encuentros de paz, situación por la que me vi obligada a salir del territorio el día 22 de abril, sin poder realizar los talleres que habíamos propuesto para avanzar en el diálogo e investigación con las comunidades.

Este tipo de situaciones no solamente impidieron la realización de espacios de formación de gran importancia para la ATCH, sino que además representaron una gran preocupación para mí como practicante, puesto que de ello dependía poder desarrollar o no los procesos investigativos y la implementación de nuestras propuestas pedagógicas en el territorio.

2.1.3. Tercer ingreso al territorio:

Este último ingreso al territorio se realizó del 5 al 8 de octubre de 2016. Para esta visita teníamos los siguientes objetivos:

Objetivo general: crear espacios dialógicos que permitan acercarnos a la memoria individual y colectiva de las comunidades afiliadas a la ATCH.

Objetivos específicos:

1. Identificar las comprensiones a cerca de la memoria y la importancia que tiene para las comunidades afiliadas a la ATCH.
2. Acercarnos a los relatos de las personas que han luchado por la permanencia en el territorio.

Así mismo, para esta tercera visita preparé entrevistas que permitiera acercarse a los relatos e imaginarios que las comunidades campesinas tienen alrededor de la memoria.

Algunas de las preguntas formuladas fueron las siguientes:

- ¿Que entienden por memoria?
- ¿Creen que es importante hacer memoria?
- ¿Recuerda algún momento que lo haya marcado como habitante de la zona?
- ¿Recuerda algún hecho violento sucedido en el territorio?
- ¿Considera importante trabajar la Recuperación Colectiva de la Historia en la comunidad?
- ¿Como cree que aportaría la RCH a la construcción de lazos comunitarios?

Para el último momento de la práctica viajé sola. Una vez en la sede de la ATCH, en Neiva, la señora Yineth, para ese entonces presidenta de la asociación, quien vive y representa a la organización por el oriente del Huila, me comunicó que en esa oportunidad no volvería al occidente, sino que iría hacia el oriente. Considero que esto sucedió porque los diferentes líderes de la organización querían potenciar y promover los espacios formativos en sus territorios. Para evitar esto, es importante generar unos acuerdos previos entre las organizaciones y la universidad, dado que los intereses que se juegan dentro de los mismos espacios organizativos impiden, en este caso, la óptima realización de la PPI.

Sin embargo, no había mucho que pudiera hacer. Una vez en Neiva dependía completamente, en cuanto a contactos y movilidad, de la ATCH, pues eran ellos quienes realizaban los contactos para ubicarme dentro de los territorios.

Así fue como en esta última visita ingresé a Las Ceibas, recorrido mucho más corto desde Neiva, pero con mayor presencia militar, ya que había retenes que revisaban los vehículos que se dirigían hacia la zona rural.

Debido a que llegamos en horas de la tarde al centro poblado de San Antonio, la señora Yineth me manifestó que al día siguiente nos dirigiríamos en horas de la mañana hacia la vereda La Palestina, donde se realizaría una reunión de las JAC. Para esa reunión me pidieron socializar de manera breve la figura de las ZRC. Aunque intenté hacer un taller dinámico, tanto la presidenta de la ATCH como los demás asistentes insistieron en que fuera una charla breve.

Posteriormente, la señora Yineth me llevó a algunos lugares como Vega Larga, un territorio que cuenta con evidencias de la presencia histórica del conflicto armado. Allí logré realizar algunas entrevistas, sin embargo, no encontré demasiadas personas que respondieran abiertamente al tema. Incluso algunos habitantes decían que “ellos no veían nada porque no se metían con nadie” (entrevista personal, octubre de 2016)

Una estación de policía atrincherada en la mitad del centro poblado, pasado un mes de la firma de los acuerdos de paz y algunos días después de que en el plebiscito ganara el “NO”, durante las pocas conversaciones que logré, se notaba a la gente insegura de abordar temas relacionados con el conflicto armado, sobre todo teniendo en cuenta que en este territorio se encontraban algunos actores del conflicto que –al menos evidentemente– seguían haciendo presencia de forma defensiva.



Figura 10. Estacion de policia de Vega Larga atrincherada en la segunda semana del mes de octubre de 2016. Por Arlen Siw Muñoz

Para finalizar esta visita, la presidenta de la ATCH llevó a uno de mis compañeros de práctica y nos dejó alojados en la vereda La Palestina, lugar al que el ultimo día llegó Lucy, una mujer joven perteneciente a la asociación que nos dio un recorrido importante. En él logramos buenas conversaciones con los adultos mayores de las veredas, los cuales, en efecto, habían vivido la historia del conflicto armado desde diferentes lugares. Con ellos logramos adentrarnos un poco en las experiencias que implican un legado a la memoria oral de las comunidades campesinas.

Algunos de los apartados de estas entrevistas fueron compartidos en el segundo capítulo de este trabajo de grado, como aportes de la RCH a la memoria histórica de las comunidades.

Finalmente, cabe mencionar que, aunque manifestamos la intención de regresar al territorio, no fue posible volver a establecer la conexión que se tenía con la asociación. Esta nos brindaba unas condiciones de seguridad para el ingreso a la zona, por lo que no fue posible un nuevo acercamiento.

2.2. Aportes de la Educación Comunitaria en contextos de fragmentación y conflicto armado: una reflexión desde el trabajo con las comunidades campesinas de la ATCH

Para desarrollar este apartado, inicio por reconocer la Educación Popular y Comunitaria como una corriente pedagógica y de pensamiento encaminada a transformar las relaciones de opresión y desigualdad en que están inmersos los sujetos a partir de procesos educativos, dialógicos y reflexivos, ligados a la realidad de la comunidad.

En este sentido, considero que los aportes principales de la Educación Comunitaria, en escenarios de conflicto y fragmentación, son diversos.

En primer lugar, la Educación Comunitaria, a diferencia de otras ramas de estudio, reconoce a la comunidad y a la organización –en este caso campesina– como legítimos escenarios de producción de conocimiento, en los cuales, a partir de su historia y su propia experiencia, es posible dialogar y reflexionar en torno a los múltiples aspectos que componen sus vidas. Este reconocimiento otorga un lugar primordial a la comprensión que hace el sujeto de su realidad, la cual se ha enmarcado principalmente por un conflicto social y político que ha creado un escenario hostil para el desarrollo de la vida de las comunidades campesinas, en este caso de Chapinero y Aipecito.

El hecho de reconocer a estas comunidades como productoras de conocimiento nos invita a comprender que este ejercicio debe trabajarse no sólo desde un relato de víctima –que sin duda es un factor importante para entender las dinámicas del conflicto armado–, sino desde la posibilidad que les brinda de narrarse como sobrevivientes, de generar diálogos –basados en la historia– que ofrezca comprensiones del presente para mover las fibras de una sociedad entera (que necesita sensibilizarse para comprender y establecer lazos solidarios que convoquen al NUNCA MÁS).

En segundo lugar, la Educación Comunitaria trabaja para abrir nuevos escenarios investigativos, más allá de los comúnmente aceptados por los marcos objetivos que son determinados por las diferentes ciencias para la producción de conocimiento. Así, la Educación Comunitaria ofrece la posibilidad de trabajar en conjunto con las comunidades mismas como investigadoras y de reconocerlas como agentes legítimos de elaboración de conocimiento, saberes ancestrales e historias propias, desde las cuales es posible comprender su relación con el mundo.

En este marco de ideas, la Educación Comunitaria al permitirse abordar el acto pedagógico desde lo humano y lo subjetivo, a partir de la RCH con comunidades que han vivido la realidad de la guerra, hace una apuesta directa por la transformación de la realidad desde sus actores mismos. Estos, al reconocerse en su historia y sus luchas compartidas, comprenden y encaminan sus prácticas hacia el fortalecimiento del tejido social, comprendiéndolo como un nuevo escenario de resistencia frente a un contexto que trata de fragmentarlos socialmente por medio de la violencia, la estigmatización y el miedo.

En tercer lugar, la Educación Comunitaria le apuesta a llegar a escenarios hostiles, como los corregimientos de Chapinero y Aipecito, y a múltiples territorios a los que otras áreas del conocimiento no se atreven a abordar, ya sea por miedo, desconocimiento o desinterés.

Entendido lo anterior, como educadora comunitaria parto de la premisa a la que apela el derecho de todo ser humano a tener acceso a una educación digna y de calidad que le permita leer, comprender, cuestionar y transformar sus realidades, sin importar el espacio geográfico y las condiciones económicas, políticas y sociales que permean su contexto. Siguiendo este principio, espero aportar a la dignificación de la vida de las

comunidades que me reciben y creen en la necesidad y posibilidad de construir otras realidades desde la educación.

Finalmente, pero no por eso menos importante, la educación comunitaria como un acto político en todos los escenarios en los que actúa, pero principalmente en territorios con presencia del conflicto y con comunidades que han vivido la guerra de múltiples formas, tiene el reto más importante que es el de aportar, desde los diferentes enfoques que se planteen, a la reconstrucción del tejido social y el fortalecimiento de vínculos comunitarios que se establecen como una forma de resistencia contra la deshumanización de la guerra y del modelo político y económico. Así lo señala la profesora Clara Castro (2017):

La apuesta por reconstruir el sentido de lo comunitario en medio de la fragmentación y deconstruir lo imaginarios que se han tejido contra diferentes sectores sociales para posibilitar relaciones basadas en el reconocimiento del otro se constituye en un punto de fuga para hacer frente al modelo de relación construido desde la violencia y la imposición de modelos mercantilistas que promueven la competencia y el individualismo (Castro, 2017, pág. 110).

De esta manera debemos poner en el centro de nuestro quehacer pedagógico la permanente necesidad de construir y reconstruir lazos comunitarios basados en el reconocimiento, la alteridad y el cuidado del otro, que representa la posibilidad de construir horizontes de sentido a partir de su lucha e historia. Sin embargo, este es un trabajo que, como se menciona a lo largo de este texto, debe realizarse dando un lugar especial a la memoria, ya que esta “tiene un vínculo directo con la comprensión de pasado y la construcción de futuro” (Castro, 2017, pág. 106). A partir de ella es posible realizar un proceso reflexivo que permita encaminar trabajos colectivos para la transformación de las realidades de las que han sido víctimas.

Además, la práctica en el territorio nos invita de manera constante a problematizar la realidad en la que se encuentra la comunidad, los altos y bajos, los encuentros y

desencuentros que tienen entre ellos mismos y con su contexto, como lo describe la profesora Clara Castro (2017)

"Las concepciones sobre la comunidad han estado centradas en objetivos como el logro de participación, concienciación y liberación de los agentes comunitarios, la delimitación de un área de estudio e intervención con características culturales y territoriales o la comprensión de esta como un espacio idílico, sin conflicto, estático y ahistórico. Ello hace que en la actualidad sigan primando imaginarios sobre una concepción idealizada de una comunidad que invisibiliza la diferencia y el conflicto y busca la imposición de esquemas idílicos de vida unitaria, detrás de lo cual existen prácticas de reproducción de formas de intervención asistencial, donde el protagonismo del proceso lo asume el profesional, y no la población; el desconocimiento de las capacidades, los recursos y el papel activo de los sujetos; el miedo a la actuación en escenarios de conflicto y fragmentación social, y la imposibilidad de realizar lecturas críticas y situadas del contexto". (Castro, 2017, pág. 108)

El contexto particular del campo, hace vital entender la realidad de las comunidades rurales como poblaciones con las cuales la educación comunitaria tiene un compromiso especial, se trata de aportar realmente a través de procesos permanentes que permitan la confianza y el diálogo fluidos a partir de los cuales se hace posible un trabajo real, en el que no se hable del vínculo comunitario como algo intangible o supuesto, sino que se aporte desde los espacios pedagógicos a este fin, y que al ser un acto educativo coherente no puede de ninguna manera instrumentalizar a las comunidades que deciden emprender procesos de formación en cualquiera que sea su enfoque de interés.

Ahora bien, la realidad de la Práctica Pedagógica Investigativa, me enfrentó a situaciones que obstaculizaron el alcance de lo que me planteé en el deber ser de la Educación Comunitaria. Diferentes circunstancias que se hicieron presentes a lo largo de mi experiencia me invitaron a reflexionar sobre sí mismas, no sólo para lograr una práctica efectiva que me brinde los insumos para la investigación, sino, sobre todo, para valorarlas como respuesta real a las necesidades de una comunidad que ha sido víctima

de conflicto y requiere que las soluciones sociales que se plantean sean realizadas de una manera significativa y trascendente.

2.3. Recomendaciones y sugerencias para escenarios de practica pedagógica rural en medio del conflicto

Finalmente, a partir de las principales falencias que encontré dentro de la PPI, quiero proponer algunos aportes relacionados a las condiciones que considero se deben generar para realizar procesos pedagógicos efectivos, es decir, que logren responder a las necesidades y exigencias de las organizaciones y comunidades que nos reciben con el interés de aportar a sus construcciones sociales. Para desarrollar dicha propuesta me centraré en tres aspectos:

2.3.1. Establecer canales abiertos y permanentes de comunicación:

Al volver la mirada a nuestra PPI es necesario reconocer los canales de comunicación de los que dependía, así como sus problemas. Por ejemplo: aunque había diálogos y acuerdos entre la tutora del espacio de práctica y las directivas de la ATCH, la asociación no compartía ni consultaba las fechas con los campesinos en los corregimientos, lo que provocó, como se mencionó anteriormente, tener que devolverse –casi inmediatamente– luego de llegar al territorio. Por esto es importante concertar, en la medida de lo posible, las visitas al territorio en un diálogo directo con la comunidad.

Por otro lado, es de vital importancia generar acuerdos previos, de manera directa con las directivas de las organizaciones, respecto a los tiempos y los lugares concretos en los que se llevará cabo la PPI. Al depender estas de factores como el tiempo y el afianzamiento de relaciones de confianza con las comunidades, cualquier modificación

geográfica y poblacional alterará, indudablemente, las posibilidades de avanzar en la investigación y de generar un producto que aporte a las necesidades de la organización.

Dichos acuerdos deben realizarse de manera objetiva y atendiendo a las situaciones y necesidades que como organización encuentren. Como se evidenció durante el tercer momento de la práctica, el lugar cambió por decisión de la presidenta de la organización, quien representaba el oriente de la región.

Finalmente, es importante hacer un llamado a que la academia se adapte a los tiempos de las organizaciones, ya que, por ejemplo, me comunicaban que no era viable realizar ingreso a territorio en fechas extra académicas, mientras las fechas habilitadas para ello –dentro del calendario académico– se cruzaban con los tiempos de cosecha, lo que hacía imposible o limitaba el trabajo con las comunidades.

2.3.2. Comprender los espacios educativos en su enfoque psicosocial:

Este elemento es fundamental, especialmente desde el enfoque que decidí darle a la investigación, ya que trabajar la memoria siempre trae a colación la emocionalidad y elaboración del duelo de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Por esta razón, entender la acción pedagógica desde el trabajo emocional que elabora otro ser humano es fundamental para guiar los procesos educativos. Este debe convocarnos a realizar apuestas ético-políticas encaminadas al cuidado del otro, quien está depositando –a través de sus narraciones– su vida en cada persona que le escucha. En esta perspectiva, el abordaje psicosocial está enfocado:

A nivel ético-político está implicada una opción fundamental por el otro, la persona vulnerable, la víctima, el excluido, el invisible y silenciado, por las mayorías de nuestra población, como afirmaba Martín-Baró (1983, 1985), puesto que nos implicamos en una psicología situada, desarrollada desde contextos específicos, respondiendo a las demandas, necesidades y procesos de nuestro país y nuestro continente latinoamericano, tanto desde una perspectiva teórica, académica, con rigor

científico; pero al mismo tiempo comprometida con las realidades de nuestros contextos (Gómez Villa, 2012, pág. 354).

Sin embargo, el abordaje del acompañamiento psicosocial no debería limitarse a los espacios que se preocupan por los procesos de recuperación de la memoria. La totalidad de temas, trabajados en los distintos lugares en los que podamos llevar a cabo nuestra labor pedagógica, debería darle un lugar fundamental a este acompañamiento, pues parte de transformar la educación es entender que esta se trabaja con sujetos sentipensantes, que viven, relacionan y comprenden la realidad porque esta los atraviesa y, por ello, los motiva a incidir en ella y transformarla.

Es importante situar el enfoque psicosocial sugerido para esta propuesta pedagógica, entendiendo la dinamicidad de los procesos pedagógicos que deben permitirse especialmente cuando se trabaja con poblaciones que comparten su historia de vida en territorios atravesados por el conflicto armado y la violencia sociopolítica como sucede en el contexto rural colombiano, en palabras de Martin Baró

“Aquí se utiliza el termino nada usual de *trauma psicosocial* para enfatizar en el carácter esencialmente dialectico de la herida causada por la vivencia prolongada de una guerra (...) con ello no se quiere decir que se produzca algún efecto uniforme o común a toda la población, o que de la experiencia de la guerra pueda presumirse algún impacto mecánico en las personas; precisamente se habla del carácter dialectico del trauma psicosocial es para subrayar que la herida o afectación dependerá de la peculiar vivencia de cada individuo, vivencia condicionada por su grado de extracción social, por su grado de partición en el conflicto así como por otras características de su sufrimiento que acarrea la guerra ofrece incluso a algunas personas la oportunidad de crecer humanamente.” (Baró, 1988)

En este sentido, el enfoque psicosocial del proceso pedagógico nos permite comprender los efectos que el conflicto armado interno y la violencia política han tenido en las dimensiones individuales, familiares y comunitarias, y como los sujetos desarrollan mecanismos y capacidades para hacer frente al contexto de violencia en que se encuentran, en ese escenario la comprensión de los efectos que ha tenido la violencia y

de los recursos y capacidades con los que cuentan las personas, contribuye a orientar en nuestro caso procesos pedagógicos y de acompañamiento comunitario; pero a su vez, el abordaje de esos elementos también potencia desde el plano de los derechos humanos el fortalecimiento organizativo en aras de la exigibilidad de derechos y para la transformación de injusticia que viven las comunidades.

2.3.3. Establecer acuerdos de cuidado y respeto al interior de los procesos formativos:

Mucho se habla de tejer lazos de confianza y cercanía con las comunidades, pero sería bueno evaluar si realmente todos logramos generar este tipo de relaciones en los territorios en los que desarrollamos nuestra PPI.

Generar este tipo de lazos nos permite avanzar en la construcción de espacios en los que es posible fortalecer las relaciones solidarias y empáticas, no sólo dentro de las comunidades y alrededor de las apuestas pedagógicas en cualquier escenario, sino de manera especial en territorios que han estado en medio del conflicto armado y sus actores.

De esta manera, como aporte para futuros escenarios educativos, es importante hacer un llamado a generar acuerdos que promuevan el respeto frente a las experiencias y narrativas de quienes participan en cualquier espacio de formación. Evocar a la memoria no es exclusivo de los talleres enfocados en este tema, cualquier propuesta formativa debe estar relacionada con la experiencia, y, por ende, con la invitación a recordar.

Para finalizar, es fundamental, en territorios atravesados por el conflicto, crear lazos de cuidado que garanticen, entre otras cosas, la confidencialidad de los relatos y la identidad de las personas, que con cada palabra narrada están dejando un poco de su vida en manos de quien la escucha. Es un llamado enfático a nosotros los educadores, pues incluso casi me sucede a mí en este trabajo citando el nombre de una persona importante

de la región –afortunadamente mi tutora me hizo la observación de retirarlo–, a que debemos hacernos conscientes: contar una historia de vida que nos haya sido confiada sin autorización, y sobre todo dar nombres propios en otros espacios, son acciones que pueden costarle la vida, la integridad o la permanencia en el territorio a alguien que depositó su confianza en las personas con las que construía una apuesta organizativa.

CAPÍTULO III.

RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN CAMPESINA

"La memoria no es un voltear la cara y el corazón al pasado, no es un recuerdo estéril que habla de risas o lágrimas. La memoria, nos dijeron, es una de las siete guías que el corazón humano tiene para andar sus pasos. Las otras seis son la verdad, la vergüenza, la consecuencia, la honestidad, el respeto a uno mismo y al otro, y el amor" (Subcomandante Marcos, 2001).

El presente capítulo tiene como objetivo generar un diálogo en torno a la Recuperación Colectiva de la Historia desde la Educación Popular y su forma de aportar a la

construcción de conocimiento en escenarios de conflicto armado y fragmentación. Posteriormente examinaré cuáles son esos aportes específicos con los que este proceso contribuye a la memoria, la construcción de identidad y de comunidad, y la democratización del conocimiento. Finalmente, teniendo en cuenta lo anterior, desarrollaré la formulación de una propuesta pedagógica pensada para realizar un proceso de Recuperación Colectiva de la Historia con comunidades campesinas, más específicamente, con la ATCH.

3.1. Recuperación Colectiva de la Historia y Educación popular, una apuesta para la democratización del conocimiento.

Para empezar, es necesario definir el concepto de Recuperación Colectiva de la Historia. Este se entiende como una propuesta de construcción de conocimiento desde la EP con dos finalidades concretas de formación política: la primera, fortalecer la identidad y la memoria, y la segunda, generar un sentido de pertenencia en la comunidad. De ahí que sea una apuesta de investigación que contribuye, entre otros, al diálogo intergeneracional sobre los territorios y permite profundizar en acontecimientos históricos que hacen parte de la memoria de las personas.

Antes de adentrarnos en la comprensión teórica de la RCH considero importante recalcar que es una propuesta que se ha desarrollado con fuerza en las últimas cuatro décadas, por lo que ha sido dotada de fundamentos epistemológicos y metodologías, tal y como lo señala Cuevas (2008) en el siguiente apartado:

La Recuperación Colectiva de la Historia surgió en América Latina a fines de la década de los setenta y se desarrolló como corriente de pensamiento durante los ochenta. Bajo la inicial influencia de pensadores como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, gestor junto con otros intelectuales de la propuesta de investigación acción participativa, y del pedagogo brasileño Paulo Freire, cuyos legados habían sentado las bases para el surgimiento en este mismo periodo de la educación popular, la Recuperación Colectiva de la Historia se nutrió de la investigación acción, en tanto que incorporó los fundamentos epistemológicos que surgieron como elementos de fractura frente al paradigma funcionalista imperante dentro de las ciencias sociales latinoamericanas (pág. 12).

Es de vital importancia reconocer, entonces, el contexto en el que se encontraban los movimientos y organizaciones sociales durante las dos primeras décadas de trabajo en torno a la RCH, ya que en América Latina había panoramas diversos. Por un lado, Cuba y Nicaragua habían logrado procesos revolucionarios exitosos (1959/1979); por el otro, los países del Cono Sur habían caído en dictaduras (Bolivia, en 1971; Chile y Uruguay, en 1973, y Argentina, en 1976.). Incluso, al mismo tiempo, emergían procesos eclesiales como la Teología de la Liberación a lo largo y ancho del continente, llegando incluso a Colombia. a pesar de los múltiples intentos de Estados Unidos por amedrentar y acabar con cualquier vestigio de “marxismo”, en América Latina surgían nuevos movimientos sociales que respondían a diversas problemáticas. Por ende, los actores sociales pasaron de concentrarse única y mayoritariamente en sindicatos obreros y empezaron a encontrar nuevos elementos identitarios para organizarse, como el género, la raza, el medio ambiente, entre otros.

La complejidad histórica que atravesaba América Latina durante los años 70's y 80's fue propicia para tener que repensar no solo los escenarios educativos, sino las estrategias y metodologías investigativas que debían responder a la singularidad de los contextos en que se llevaban a cabo estos procesos (ruralidad, urbanidad popular, conflicto armado, mujeres, extractivismo, etc.). Aunque la formación política fue de gran importancia, y el trabajo iba encaminado a exigencias y transformaciones concretas tanto en espacios locales como en amplios espacios de confluencia, era necesario comprender la existencia de esos movimientos sociales, organizaciones y asentamientos en el tiempo.

Los procesos de Recuperación Colectiva de la Historia se preocuparon por visibilizar aquellas historias que habían sido subalternizadas por las historias nacionales, es el caso de trayectorias históricas vinculadas a sectores campesinos e indígenas, o aquellas historias que surgían como parte de estos nuevos escenarios y demandas en el contexto del crecimiento urbano en toda la región (Cuevas, 2008, pág. 32).

Esta apuesta investigativa también surgió como respuesta a la Historia oficial. Son los relatos oficiales los que se reconocen como legítimos y los que se superponen para invisibilizar las pequeñas luchas y conquistas de los pueblos. Además, se debe tener en cuenta que, de acuerdo a como son narradas, estas historias también establecen relaciones de poder en los escenarios sociales.

De ahí que sea necesario destacar cómo los discursos, las prácticas y los actores que se aglutinaron inicialmente alrededor de la llamada recuperación colectiva de la historia, respondieron al menos a dos premisas que considero centrales: la primera, que era necesario conocer la “realidad” de los sectores populares, para lo cual la “recuperación” de su historia era indispensable, y la segunda, como a partir de estos procesos de recuperación histórica, se podía dar cuenta de “otras” historias que confrontaban la considerada como oficial (Cuevas, 2008, pág. 32).

Sin embargo, este no sería un ejercicio realmente democrático y participativo, si no contara con las organizaciones, comunidades y personas como sujetos dentro de la investigación. No se trata simplemente de extraer información de la realidad de los sujetos populares y sus organizaciones para después analizarla con historiadores expertos. Este proceso debe fundamentalmente estar en permanente diálogo con las reflexiones que los mismos actores en su realidad puedan aportar para que sea un ejercicio realmente alternativo a la Historia, donde solo se cuentan macro relatos a los que todos deben acogerse sin importar si se sienten recogidos o no, y lo cual ha sido imperativo en la producción histórica y de conocimiento aceptada desde los marcos occidentales.

De manera interesante, este ejercicio aporta a la concepción que las personas empiezan a tener en torno a su propia historicidad, su participación en las historias locales, y el cómo estas inciden en procesos históricos más amplios. Además, brinda herramientas para poder situarse de manera crítica en su realidad, para comprender sus particularidades, y poder interpretarla e incidir de manera transformadora sobre la misma.

Aun así, como hemos mencionado antes, esta apuesta política por la producción de conocimiento no se puede leer de manera aislada, sino como parte de un marco mucho más amplio, el de la Educación Popular de la cual se nutre constantemente.

La E.P. es una corriente pedagógica que nace durante los años 70's como una propuesta liderada por Paulo Freire para la alfabetización de adultos, que parte del diálogo reflexivo y crítico con la realidad en pro de transformar las desigualdades sociales, políticas y económicas que afectaban a las comunidades.

La educación popular fue concebida desde sus inicios como parte de un proyecto de transformación social, idea que se vio fortalecida con el triunfo de la revolución sandinistas en Nicaragua en julio de 1979. El impacto en América Latina se visualiza cuando se organizan proyectos de alfabetización en la mayoría de los países, y cuyos impulsores desde una perspectiva alternativa a las campañas de alfabetización organizadas por los Estados, tomaron como su referente fundamental la Cruzada Nacional de Alfabetización nicaragüense (Cuevas, 2008, pág. 97).

La Educación Popular es un campo bastante amplio, ya que los elementos que la constituyen, al responder a los contextos específicos de las comunidades, se van transformando y adaptando a las necesidades particulares de los escenarios formativos. Por tanto, no hay una definición única y precisa de lo que es la E.P, ni una receta mágica para el desarrollo de propuestas educativas tan diversas como las realidades que atañen a las diferentes comunidades y organizaciones que acuden a la misma.

No obstante, el profesor Alfonso Torres (2007) nos plantea un “núcleo común” de elementos constitutivos –explícitos o implícitos– que posibilita conceptualizar la E.P:

1. Una lectura crítica de orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos capaces de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción de que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (pág. 14).

Es así como encontramos en la Educación Popular una apuesta ético-política que permite afianzar el dialogo, la reflexión, el trabajo colectivo en pro de la transformación de realidades de segregación y exclusión hacia nuevas relaciones solidarias, justas y de empoderamiento de las comunidades en su reconocimiento como sujetos históricos.

Aun así, algunos autores se esfuerzan por dotar de contenido esta corriente pedagógica. Por su parte, el profesor Alfonso Torres (1993) la define de la siguiente manera:

[...] La Educación Popular [es] el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad. [...] De este modo, hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación; es asumir una opción por el fortalecimiento político de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten su construcción como sujeto histórico capaz de adelantar su emancipación; es generar propuestas pedagógicas coherentes con las intencionalidades anteriores (pág. 16).

Sin embargo, como mencionamos en la primera parte de este capítulo, la E.P y la Recuperación Colectiva de la Historia son apuestas por la construcción de conocimiento popular, que nacen casi que simultáneamente y que se nutren mutuamente en la necesidad de crear las condiciones y las bases metodológicas que permitan la existencia de las narrativas desde la periferia.

De manera que estas propuestas se cuestionan permanentemente sobre la importancia del diálogo, la responsabilidad de generar análisis crítico de la realidad, la capacidad de generar procesos de construcción de conocimiento desde los actores populares, y el papel que ese nuevo conocimiento cumple en la transformación de las relaciones de poder que se gestan en la sociedad.

Paulo Freire (1996) también realiza acercamientos al concepto histórico de los sujetos y define este interés de la siguiente manera: “se hace necesario concebir la historia como oportunidad, como parte de una interpretación dialéctica en la cual el futuro se manifiesta a través de la transformación del presente” (pág. 128). De acuerdo con esta postura, Freire resalta la importancia del reconocimiento de la temporalidad de los sujetos que se desarrolla de manera simultánea o paralela a la Historia oficial, pues tiene un fuerte papel en la transformación de las condiciones cotidianas y estructurales necesaria para que los procesos de E.P sean realmente emancipadores.

Por otro lado, la RCH plantea la necesidad de establecer el lugar que tiene la producción de conocimiento contrahegemónico con respecto a esos relatos históricos de los vencedores que han sido predominantes en la forma de concebirnos cultural, social e históricamente. Por esta razón, Pilar Cuevas (2008) define dos ramas de acción que adoptó la RCH:

Dicho compromiso llevó a la Recuperación Colectiva de la Historia a señalar lo que serían dos de sus objetivos principales: uno de orden político, y otro educativo.

- El primero: planteaba el acercamiento del sujeto como actor social a la comprensión de su historicidad.
- El segundo: señalaba la necesidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de las comunidades para interpretar e interpelar su historia” (págs. 40-41).

Ambas apuestas nos muestran el imperante interés por el aporte a la construcción de sujetos políticos empoderados a través de la comprensión de su historicidad. Además, en segunda medida, se esfuerzan por crear unas bases metodológicas que permitan a la producción de conocimiento popular ser realmente democrática.

De tal manera, la E.P aporta uno de sus principales instrumentos que es el dialogo: “desde la perspectiva liberadora, la concientización era posible a partir del

proceso dialógico en la producción de conocimiento” (Cuevas, 2008, pág. 76). El diálogo fluido y realmente democrático no se da desde un mayor conocimiento de autores que sean reconocidos en el medio académico, sino reconociendo que la experiencia de los sujetos dentro de los procesos educativos también es una fuente válida para confrontar, analizar, comprender y transformar la realidad, así como para referenciarla frente a dinámicas más amplias e incluso globales. De este modo, se busca que “el método dialéctico como herramienta en el proceso de producción de conocimiento histórico permita visualizar la realidad tomando distancia de ella” (Cuevas, 2008, pág. 78).

Teniendo en cuenta la anterior caracterización de la Educación Popular y de la Recuperación Colectiva de la Historia como propuestas de producción de conocimiento, reconozco que es de vital importancia generar espacios educativos que se enfoquen en posibilitar la transformación de la educación tradicional y apuesten al diálogo y la reflexión. Es necesario permitir a las comunidades producir estrategias para la transformación de las realidades de desigualdad e injusticia que les niegan la posibilidad de una vida digna.

En el caso del Huila específicamente, propender por escenarios educativos que trasgredan los marcos de producción de conocimiento occidental en los territorios rurales, nos invita a articular los intereses formativos propuestos, en este caso, por la ATCH –derechos humanos, soberanía alimentaria, extractivismo, entre otros–, como elementos que constituyen la identidad de las luchas campesinas y que, por tanto, han ido configurando su historicidad y fortalecido el tejido social, potenciando estas necesidades detectadas por la organización hacia el reconocimiento de los saberes que poseen niños, jóvenes y adultos.

Desde ese punto de vista tanto la Educación Popular como la Recuperación Colectiva de la Historia se hacen necesarias en el proceso de autorreconocimiento de las comunidades campesinas, de su historia e identidad y, por tanto, de su capacidad de narrarse como sujetos históricos capaces de transformar su realidad. Sin embargo, este proceso puede llegar a ser mucho más enriquecedor si se generan diálogos intergeneracionales en torno a los aspectos importantes de los hechos que los han marcado y de los procesos que han tejido dentro de su comunidad.

A lo anterior se sumaría la necesidad de crear espacios, desde RCH, que posibiliten la sistematización de las memorias narradas y las unifique en un relato que dé cuenta de la constitución histórica de los territorios que hoy habitan las comunidades campesinas de Chapinero y Aipecito. Este compendio puede ser valorado como una producción teórica válida y necesaria en esos lugares donde el conflicto armado ha impedido la posibilidad de investigaciones que den cuenta de realidades, características o proyectos, las cuales, personas practicantes como yo, rastrear sin éxito antes de hacer ingreso a los territorios con la intención de caracterizar el escenario de práctica pedagógica.

Pero no sólo por ello es válido. Sobre todo, es necesario generar documentos y diferentes materiales para mostrar lo importante de contarle al mundo quienes son, el lugar que habitan, sus sueños y luchas. Son relatos necesarios para reconocernos como país, para escuchar y entender al otro, para no caer en la mirada reduccionista de los buenos y los malos, como ocurrió durante el plebiscito por la paz donde se ignoró completamente la voluntad de ellos, los que han vivido el conflicto armado de la manera más cruel.

Nuestra apuesta como educadores comunitarios debe ser siempre por aportar a la construcción de propuestas y herramientas pedagógicas que permitan el diálogo, la

reflexión y el trabajo colectivo en pro de la transformación de realidades de injusticia, desigualdad, olvido y opresión en las que nos vemos inmersos los actores populares.

Igualmente, el trabajo crítico, reflexivo y consecuente con la transformación de una realidad que deshumaniza y niega posibilidades de vida y desarrollo en los territorios, implica reconocer que nuestro proceso educativo debe ser dialógico y debe estar encaminado a darles voz, a reconocerlos, y que ellos mismos se reconozcan como sujetos históricos.

Es reconociendo estas necesidades territoriales y nuestra preocupación por proponer un trabajo que cree las condiciones para la producción de conocimiento realmente democrático, que encontramos en la Recuperación Colectiva de la Historia y en la Educación Popular herramientas que nos permiten generar procesos educativos que sean consecuentes con el trabajo ético-político que implica enunciarse desde la periferia.

3.1.1. Metodología para la Recuperación Colectiva de la Historia

La RCH como una apuesta para la producción de conocimiento desde los sujetos, las comunidades y las organizaciones, ha ido constituyendo unos criterios metodológicos gracias a pedagogos e investigadores, que aportan a la construcción de procesos coherentes con los principios políticos que gestan este campo.

Una de las propuestas metodológicas que se encuentran es la elaborada por el profesor Alfonso Torres en el artículo *La Recuperación Colectiva de la Historia y Memoria como práctica educativa popular* (2016). Allí aporta nueve principios o fundamentos metodológicos para la RCH: la experiencia histórica (1), las investigaciones localizadas (2) y críticas (3), y las practicas emancipadoras (4), participativas (5), formativas (6), dialógicas (7), flexibles (8) y reflexivas (9). Estos principios

metodológicos se desarrollan de manera amplia en el artículo, en el que además señala algunos elementos para el paso a paso, desde la formulación del interés investigativo, hasta la reflexión y análisis de los hallazgos.

Acercarse a los anteriores elementos es fundamental para generar escenarios educativos e investigativos que cuenten con rigurosidad, y que, aunque no son una fórmula inamovible, sirvan como un suelo sobre el cual proponer variables que se ajusten a los contextos y procesos específicos de la RCH.

3.2. La recuperación colectiva de la historia y su aporte en escenarios de conflicto y fragmentación.

Enfocarnos en la Recuperación Colectiva de la Historia no solo como una apuesta personal, sino atendiendo al llamado de reconocer las múltiples voces que habitan y reconocen el territorio, es una forma de transformar nuestras prácticas occidentalizadas y poner sobre la mesa discusiones que posibilitan dar lugar a las narraciones. Además, permite comprender que también en el momento en que se narra, se comparte y se reflexiona, se le apuesta al auto reconocimiento de la comunidad y a la generación de aportes que posibiliten otras formas de construir comunidad alrededor de las cuales se pueda crear organización social.

La RCH es ante todo una apuesta de producción de conocimiento que abarca el campo educativo e investigativo y que tiene como objetivo narrar la historia “desde abajo”. Todos somos sujetos históricos y nuestras luchas y procesos merecen ser contados, para entender, con base en ellos, nuestra realidad y poder concertar acciones que nos lleven a transformar esa realidad y las condiciones que en ella inciden.

Esta Recuperación Colectiva de la Historia es una forma de recordar y narrar lo que se ha gestado desde la periferia, invitándonos a pensar en la otra historia, la que nadie cuenta o la que nadie busca, como lo describe el profesor Betancourt (2004):

esta es una historia que ha subordinado lo político a lo cultural y social, una historia que se ha desarrollado al margen de las instituciones de enseñanza y que ha tomado a la comunidad y su oralidad como base para sus investigaciones y reivindicaciones (pág. 131).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que no solamente desde afuera se ha encontrado el potencial historiográfico que poseen las comunidades, sino que las mismas comunidades han mostrado la necesidad de narrarse, de recordar, reflexionar y sistematizar su historia para dar cuenta de sus procesos de manera autónoma. Aunque no siempre se concrete en un resultado concreto o en formatos físicos, narrar la experiencia vivida es un vehículo que, en este caso, los campesinos huilenses han utilizado para acercarse a los otros y encontrarse en acontecimientos que comparten desde diferentes perspectivas.

De esta manera, hemos encontrado que los aportes de la RCH en escenarios de conflicto y fragmentación son múltiples. Sin embargo, en el presente texto abordaremos, en primera instancia, algunos de los aportes que consideramos más amplios y de incidencia externa, y posteriormente los que encontramos son evidentes en el diario vivir de las comunidades campesinas del Huila y se cimientan más a largo plazo.

3.2.1. Recuperación de la memoria.

En primer lugar, reconocemos el aporte indudable de la RCH, en escenarios de conflicto y fragmentación, para la recuperación de la memoria individual y colectiva de quienes participan de estos procesos. En ellos es reiterada la invitación de volver al recuerdo de momentos que constituyen la historia de sus vidas y sus comunidades: los

relatos individuales se encuentran con relatos más amplios y tejen una gran historia colectiva.

Estos relatos hacen parte de la memoria individual e hilados a través del diálogo con otras historias individuales conforman un repertorio, en el cual hay momentos de encuentros y desencuentros, que aporta a la memoria colectiva. El profesor Darío

Betancourt (2004) explica la relación entre memoria individual y colectiva, afirmando que:

la memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos de simultaneidad y contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones solidarias múltiples en las que estamos conectados... y es de la combinación de estos diversos elementos que puede emerger lo que llamaremos recuerdos, que uno traduce en lenguaje (pág. 126).

Al momento de recuperar la memoria colectiva no solamente se suscita el encuentro y la solidaridad, sino también la oportunidad para ir, una y otra vez, al pasado de manera reflexiva y traer al presente aquellos hechos decisivos que marcaron a la comunidad con el fin de confrontarlos con la realidad actual. Así, finalmente, nos convoca a imaginar los múltiples escenarios posibles en los cuales, como sujetos históricos, podemos incidir para transformarlos.

Por otra parte, los profesores Cendales y Torres (2001), también nos brinda un concepto sobre memoria histórica colectiva:

la memoria histórica de un colectivo social, es el repertorio de recuerdos y olvidos, de sus representaciones e imaginarios sobre su pasado compartido, en torno al cual sus miembros constituyen sus sentidos de pertenencia, se cohesionan como entidad social y despliegan sus relaciones y prácticas presentes (pág. 67).

De esta manera es importante entender que la memoria no es una sola y que, aunque los hechos sean compartidos, cada persona los ve, vive y experimenta desde sus propios marcos de referencia. Por ello, es importante poner en diálogo las diversas

experiencias no sólo para comprenderlas, sino para darle un sentido común a los hechos con el fin de narrar la historia de manera conjunta.

Ya que entendemos la memoria como el resultado de una experiencia, consideramos importante mencionar que la experiencia no se basa simplemente en sucesos que se dan por fuera de las interacciones sociales. Los sucesos deben ser a su vez sentidos, percibidos, dotados de significado y, finalmente, ser denominados como experiencias significativas y de importancia por parte de los sujetos, para ser considerados parte del repertorio de la memoria colectiva.

La experiencia surge “espontáneamente” en el ser social, pero ella no brota sin pensamiento; surge porque los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo; dentro del ser social se produce una serie de cambios que dan lugar a la experiencia transformada; dicha experiencia produce presiones sobre la conciencia social, generando nuevos y mejores cuestionamientos. (Thompson citado por Betancourt, 2004, (pág. 127)

Podríamos decir que la conformación de una organización social y campesina en cualquier territorio, pero especialmente en el Huila en los corregimientos de Chapinero y Aipequito, responde a un contexto en el que el conflicto armado y la falta de garantías en los distintos aspectos vitales de los habitantes han calado en la conciencia colectiva: los han llevado a cuestionarse la realidad en que se encuentran, los actores y acontecimientos presentes en su territorio y comunidad; a plantear estrategias que permitan la supervivencia; y generar transformaciones desde ellos mismos, lo cual se ve materializado en la ATCH.

Es por esto que en un proceso juicioso de RCH en cualquier espacio, pero sobre todo en escenarios de conflicto y fragmentación, se propende por la reactivación permanente de la memoria como ejercicio que le permite a la comunidad dar cuenta de que hay otros lugares desde donde narrar la historia, y que además debe acercarse constantemente a diversos recursos que le permitan complementar el proceso. En el caso

específico del Huila esto representa comprender que no sólo es un territorio de conflicto armado, también es territorio de campesinos y cafeteros; territorio de trabajo en minga, de esfuerzo comunitario, de organización campesina; territorio histórico de resistencia frente a todas las maquinarias de despojo que insisten en amenazar la vida de la tierra y de las comunidades (que, en este caso, representaría la aniquilación de una de las mayores fuentes culturales y de alimento del país).

Resulta importante entender que de la resistencia permanente de estas comunidades es precisamente de donde nace el arraigo al territorio que habitan y que estas resistencias merecen hacer parte de los repertorios colectivos, que han sido especialmente transmitidos por quienes una vez creyeron que era posible hacer sus vidas en ese lugar. Es decir, la RCH debe pensarse y practicarse como un diálogo intergeneracional en el que nos abramos a escuchar la sabiduría de los mayores, quienes han vivido la historia entera del conflicto armado en Colombia, como uno de los abuelos de la comunidad, quien a sus 86 años compartió un poco de su experiencia vivida conmigo durante una conversación:

Antes eran los pájaros “godos” y tocaba salir corriendo, y contaban que a la gente que cogían le hacían el corte de franela. Me acuerdo, que en una ocasión venían para esta zona y mi familia se fue, me dijeron “camine mijo que lo matan”; y yo me quede con una escopeta y un revólver, nosotros éramos liberales. Me estuve 7 días solo en esas, se formó una trifulca y dijimos “esos son los pájaros”, les dijimos al ejército que los agarraran, no lo hicieron; así que nos reunimos y los agarramos, cogimos 17 clientes los metimos al colegio y los desarmamos. Vino después el ejército supuestamente para llevárselos, pero los liberaron. Nacer, crecer y ver todo lo mismo en esta guerra. (diálogo informal, octubre de 2016).

Relatos como este, que nos hablan de la presencia de actores armados como los godos y los liberales, que estuvieron antes de los que hacían presencia en el territorio cuando hice la práctica, son frecuentes en las historias narradas por los abuelos de la región. Acudir a la memoria de los abuelos es un gran instrumento que debe aportar a la caracterización histórica de esos territorios y que hasta hoy no se ha hecho posible.

Estas experiencias, y por supuesto estos relatos, generan también un panorama tanto de la forma en la que actuaban y actúan los grupos armados que hacen presencia en la zona como de la manera en que la comunidad ha tenido que sortear con situaciones que estos grupos propician. Esto lo evidencia como continúa el relato:

Pues otra cosa que pasaba era que venían a cobrar vacuna, y pues el que no pagaba lo mataban o se llevaban el ganado. Eso todo se degeneró, el ejército era una pandilla de muérganos, el cabo de Olmos una vez me detuvo y me dijo que para dónde iba y que qué lleva ahí, le dije comida para los animales y me contestó “eso es comida para la chusma”; un día me llamó y me dijo que si tenía ganado y le conteste que sí entonces me respondió que por qué no me robaba cuatro becerros que él los vendía y se iban por mitad, yo le dije que yo no era ladrón y que no iba a robar a mi papá. ¿Usted cree que eso es justificable? ¿que el ejército haga eso? (abuelo de la comunidad, dialogo informal, octubre de 2016).

Así, de tal manera, los campesinos han tenido que resistir también ante el abuso de autoridad y la corrupción que ha generado incluso el Ejército, quienes se supone deberían proteger a la población como reza en la misión de la institución representante del Estado, en esas zonas –lo cual expuse en el primer capítulo de este trabajo–. Estas son situaciones que deberían compararse en el tiempo para comprender las mutaciones que puede llegar a tener el conflicto en distintos momentos históricos.

Evocar los recuerdos es una necesidad humana. Tan sólo con nombrarlos ya se empieza a evocar la memoria que se vuelve narración y convoca al diálogo. El simple hecho de hablar con los abuelos de estas comunidades sobre lo que entienden por el concepto de memoria da para que evoquen momentos importantes de sus vidas, como es el caso de Miguel Escobar, de 75 años:

Es recordar el pasado, como cuando en el 54 nos tocó dormir en el rastrojo porque los pájaros nos iban a matar. Hubo muchas masacres por orden de Laureano Gómez y Ospina Pérez quienes dieron la orden de matar a todos los liberales; por eso yo digo que el gobierno es el culpable de que hayan aparecido las guerrillas, los liberales tuvieron que armarse para defenderse, desde ahí viene la formación

de la guerrilla, ya después en el 64 toma el nombre de las FARC... me ha gustado la idea de las FARC (diálogo informal, octubre de 2016).

Vemos que la memoria tiene un lugar privilegiado en la vida no sólo de los abuelos de la comunidad, sino también en el legado oral que los adultos van apropiando a partir de los relatos y recuerdos que se gestan en las conversaciones con los primeros pobladores de esas tierras. A partir del diálogo han tejido una historia que se comprende siempre de la mano con los sucesos políticos más importantes y que hacen parte de un discurso de país configurado en torno a la guerra.

Recuperar esos relatos, compartirlos en comunidad y llevarlos a lo escrito es un aporte necesario en la configuración del reconocimiento del campesinado como sujeto histórico y político.

3.2.2. Producción de textos que den cuenta de la realidad territorial.

En segundo lugar, encontramos que dentro de los múltiples procesos de Recuperación Colectiva de la Historia hay variaciones que pueden hacer notoriamente más interesantes los ejercicios de volver a ella debido a su contexto, campo de investigación y recursividad de herramientas. Por ejemplo, en el caso del Huila encontramos escenarios así, donde, como en muchas otras regiones apartadas del país que han estado por décadas en medio del conflicto, no solamente existe una basta historia oficial en torno a los buenos y los malos (dentro de los actores armados), sino que además es inexistente una documentación que dé cuenta de múltiples aspectos que componen las zonas rurales. De tal manera que realizar este ejercicio puede aportar a la consolidación de un referente teórico en particularidades territoriales como:

- Procesos de poblamiento: migraciones amplias, primeros habitantes, luchas para la constitución legal de veredas y corregimientos, hechos concretos de desplazamiento, entre otros.
- Adecuación de carreteras y centros educativos y de salud: quiénes y con qué recursos abrieron las primeras carreteras; la construcción de las primeras escuelas con recursos y trabajo propio de las comunidades, junto con las luchas para que el Estado garantizará maestros; posteriormente, la construcción de centros de salud y escuelas más amplias con materiales industriales.
- Momentos álgidos como los paros agrarios y cafeteros al interior de los corregimientos: ¿en torno a qué se organizaron?, ¿cómo mantienen a sus familias en esos momentos coyunturales?, ¿cuáles fueron los mayores logros en cada uno de esos momentos?, ¿qué papel cumplen hombres, mujeres, jóvenes y niños durante los paros?
- Incursiones armadas por cualquiera de los grupos en disputa del territorio o ataques específicos a pobladores de esas zonas.

Las situaciones mencionadas anteriormente hacen parte de suposiciones basadas en un contexto de conflicto nacional y de los territorios rurales puesto que para mí fue difícil acceder a información específica en torno a estos temas. Lo anterior debido a que, para lograr diálogos fluidos con la comunidad, es necesario consolidar lazos de confianza y estos no fueron posibles durante mi PPI pues los ingresos que logré hacer al territorio fueron sumamente breves o itinerantes, ocasionando que me reuniera con las mismas personas máximo en dos ocasiones. Sin embargo, existen conversaciones y denuncias públicas que soportan y dan cuenta de algunos de los aspectos señalados.

Entre lo anteriormente mencionado, está la construcción de la escuela en la vereda El Diamante, en la cual tuve la oportunidad de realizar un taller sobre organización y

Zonas de Reserva Campesina. Aunque, sin lugar a dudas, esta fue una de las veredas en las que mejor trabajé y en la que me recibieron con mayor disposición, fue una de las veredas con más difícil acceso: llegar hasta allí requiere de un tramo de, aproximadamente, una hora desde el centro poblado de Chapinero hasta la vereda Alto Horizonte, y otra hora adicional de recorrido por camino de herradura hasta la vereda. Una vez en la escuela, mientras me disponía a preparar el salón y los implementos para realizar el taller solicitado, los campesinos narraron, de manera fluida pero breve, la historia de su escuela.

En medio de un dialogo informal con Don Segundo -quien era el presidente de la Junta de Acción Comunal, y de quien percibí una gran fuerza de liderazgo- y los hombres de la comunidad, que hacían presencia en el salón mientras las mujeres preparaban el almuerzo, comenzaron el relato: dicen que una de las principales preocupaciones que tuvieron al empezar a poblar la vereda fue la construcción de una escuela que garantizara la educación de sus hijos. Así fue como se pusieron de acuerdo para entrar en mula y al hombro los materiales que han mantenido en pie esa escuela por más de cuarenta años. En medio de su relato mencionaron la calidad de la madera, al parecer es de las mejores, pues dicen que ahí, donde están esas vigas, resisten muchos años más. Y sí, efectivamente pude apreciar la resistencia no solo de la madera sino de toda una comunidad que ha luchado con las uñas la posibilidad de garantizarse lo más básico que es una educación digna.



Figura 11. taller realizado con la comunidad campesina en la vereda El Diamante, abril de 2005. Fotografía: Arlen Siw Muñoz Fuente.

Las historias continuaron como si no fuera ya bastante osado el recorrido que como practicante me imaginaba a medida que ellos lo relataban. Si para mí fue difícil la caminata en medio de cafetales que solían resbalar la tierra a mi paso, no podía imaginarme la berraquera de construir, hace cinco décadas, una vida de ceros allá, en la que realmente es la Colombia profunda, en donde supongo no existían las trochas por donde entré desde Neiva y en la que seguramente eran más escasos los medios de transporte.

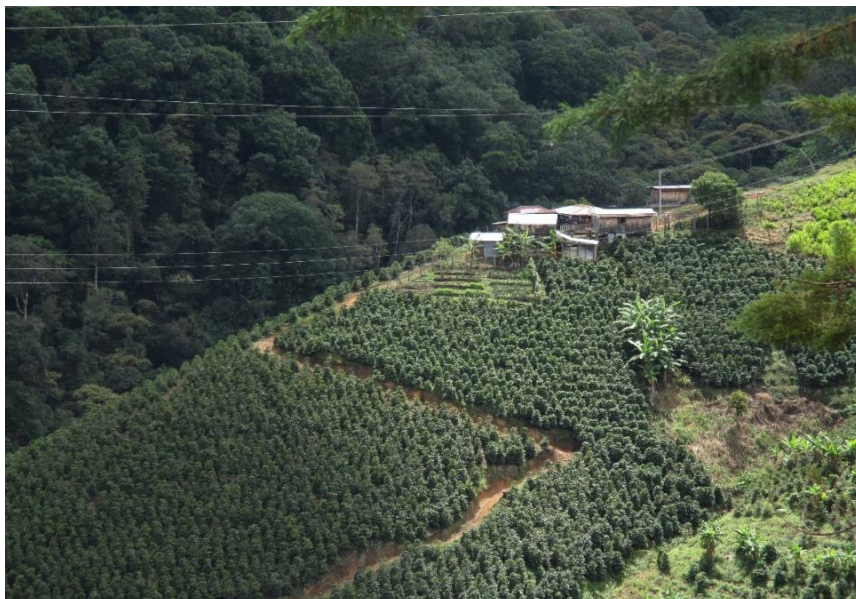


Figura 12. Vereda El Diamante, abril de 2015. Fotografía: Arlen Siw Muñoz.

Creo que es precisamente en esos contextos de adversidad en donde más se valora el trabajo colectivo. Los escuché hablar con orgullo no solo de haber construido la escuela con sus propias manos, sino de haber sido los primeros en estudiar allí, pues en el taller había campesinos que aseguraban haberla estrenado. Así mismo, hablaron de los muchos años que pasaron hasta que el Estado finalmente garantizó al menos una maestra, ya que, desde su construcción y por mucho tiempo, ellos como comunidad se encargaron de pagar una maestra que asumiera la educación de los niños de su vereda.

Comprendo este caso particular de la construcción de la escuela en la vereda El Diamante del corregimiento de Chapinero como un ejemplo de las diversas luchas y formas de organización que tienen las comunidades rurales del país para garantizarse los derechos que el Estado no supe y para crear las condiciones que permitan habitar dignamente los territorios.

Otros de los aportes importantes para la RCH parte, como lo mencionábamos anteriormente, del impacto que genera la presencia de grupos armados en los territorios rurales. Aunque también es difícil documentar sistemáticamente, y sobre todo por medio de entrevistas, las situaciones que han atravesado estas comunidades en torno a la guerra, existen denuncias públicas que podrían dar cuenta de algunos de los sucesos más relevantes en estos territorios.

Un ejemplo de esto es la siguiente denuncia realizada por la Marcha Patriótica aproximadamente tres semanas antes de mi primer ingreso al territorio como practicante: un joven campesino fue interceptado por hombres vestidos de civil; uno de ellos lo amenazó apuntándole con un arma y la disparó muy cerca de su cabeza mientras lo acusaba de haber “dañado el operativo”. Posteriormente, gracias a su intervención, aproximadamente 25 campesinos de la comunidad lograron que soltaran al joven e

identificaron al hombre que lo interceptó como miembro del Gaula miliar. Como este hecho sucedió en medio de confrontaciones armadas entre el Ejército y la guerrilla, del combate resultaron muertos un guerrillero y un militar. Sus cuerpos fueron llevados al centro poblado de Aipecito y se obligó a la comunidad a verlos (Anexo 1, Denuncia pública).

Sucesos como el denunciado no son vivencias aisladas para los individuos que habitan los corregimientos de Chapinero y Aipecito. Son hechos violentos y traumáticos que vulneran la vida y la integridad de colectivos sociales, y a partir de ellos se tejen solidaridades e historias comunes. El hecho anterior no sólo es la experiencia del campesino que fue torturado psicológicamente, también marcó a los 25 campesinos que llegaron al lugar para salvarle la vida e involucró, por señalamientos de los actores armados, a las organizaciones sociales que hacen presencia en el territorio. En un nivel más amplio, un suceso así, atañe al resto de la comunidad que, aunque no haya estado en el lugar en el que sucedió la interceptación, siente el hostigamiento y señalamiento por parte del Ejército. Este tipo de sucesos hacen parte de la memoria colectiva e inciden en que la comunidad tome postura frente a los diversos actores y dinámicas que se mueven y disputan el territorio.

Este tipo de denuncias públicas nos ayudan a generar un panorama más específico de hechos que se presentan en medio del conflicto armado en estas zonas. Aunque no es un ejercicio sistemático, pues son pocas las denuncias que se encuentran en las páginas web de las organizaciones que lideran estos procesos e incluso hay algunas que han sido eliminadas (lo que dificulta el rastreo completo de este tipo de fuentes), aún así aporta a la reconstrucción de sucesos importantes para las comunidades que construyen sus vidas y relatos en estos territorios.

Esta falta de documentación e investigaciones académicas hace que el trabajo de RCH, en caso de que las comunidades decidan asumirla, sea altamente valiosa, ya que permitiría no sólo la reconstrucción de hechos históricos de mucha importancia para el tejido de un relato de país, sino que podrían ser una fuente de obligada referencia para la indagación acerca de sus territorios. Recopilar diferentes elementos y materiales que den cuenta de los procesos históricos de las comunidades y territorios es importante para múltiples actores que, como yo, buscamos reiteradamente material que no se ha producido en la región y que, gracias a la RCH, sería producto de “un proceso activo de construcción del pasado” (Cendales & Torres, 2001, pág. 67) y contaría con la posibilidad de ser narrado, reflexionado, escrito de manera democrática, “colectiva y consensuada a partir del pasado y experiencias comunes” (pág. 67). Estos elementos dotarían a investigaciones como esta de mayor veracidad y serían más integrales que cualquier investigación externa.

3.2.3. Fortalecimiento de la organización

En tercer lugar como traté de evidenciarlo en el primer capítulo, la consolidación de una organización campesina como la ATCH también es una experiencia importante en la vida social, política y económica de estas comunidades. A pesar de ello, ha tenido dificultades para establecerse ampliamente en el territorio debido a múltiples factores externos como la estigmatización, la falta de garantías, las necesidades inmediatas de las comunidades, entre otras, razón por la cual considero que la RCH es un instrumento que puede ayudar a la comprensión de la historia de las comunidades de manera simultánea a la del contexto territorial, es decir conocer mejor la respuesta organizativa frente a determinados sucesos

ocurridos en el marco del conflicto armado, enfocándonos así en los siguientes elementos predominantes:

- Condiciones en que se fundó la organización: revisión de contexto general de una o dos décadas antes de la fundación de la ATCH.
- Trayectoria recorrida en los últimos 12 años: momentos importantes de la organización, liderazgos impulsados dentro de las comunidades, representaciones y alianzas con otras redes y movimientos sociales, movilizaciones, mesas de dialogo con el gobierno, etc.
- Análisis de contexto y calidad de vida en comparación con las condiciones actuales: impulso de proyectos productivos, posibilidad de adquisición individual o colectiva de tierras, presencia de entidades garantes de salud y educación.
- Formación de nuevos investigadores populares.

Este ejercicio es fundamental para que la comunidad logre hacer un balance y se permita ver en el trabajo colectivo una manera de garantizarse mejores condiciones de vida que de manera individual no serían posibles. Además, propicia un nuevo escenario de formación para quienes decidan liderar este proceso. Como señalan Cendales y Torres (2001): “El sentido participativo y crítico de la RCH supone desarrollar las competencias de quienes allí participan, ya que exige momentos de análisis e interpretación de los recuerdos y olvidos” (pág. 66), de manera que, al realizar los procesos de diálogo y reflexión, la comunidad entienda la importancia de la participación colectiva en cada fase del proceso y el potencial de sus integrantes como investigadores populares.

Finalmente, al terminar un proceso de RCH se espera que, de la mano de los líderes, afiliados y comunidades que en algún momento pertenecieron a la organización, recuerden los ideales con los que fundaron y decidieron aportar a un trabajo colectivo, y

vean, en los aciertos y desaciertos, pero sobre todo en el presente, una oportunidad de corregir errores, de apostarle a la unidad y de reencauzar el camino en caso de ser necesario.

Propiciar el relato y hacer un análisis de la experiencia de cada uno de los afiliados a lo largo de la historia de la ATCH es de vital importancia para comprender las motivaciones que tuvo cada uno de los campesinos para vincularse a esta propuesta organizativa. Sin embargo, producir estos espacios de diálogo requiere de tiempo y dedicación, para que cada uno tenga la posibilidad de hablar, de narrarse en el proceso organizativo, de generar complementariedad en el reconocimiento de los momentos más relevantes para la organización campesina y de reconocer la importancia de la presencia de cada persona que ha decidido sumarse a ese sueño colectivo.

En ese sentido, don Andrés, que para el 2015 era el vicepresidente de la ATCH, me brindó una entrevista en la que habló de su sentir en torno a la organización campesina, su fundación y la importancia de sus luchas.

Entender la importancia que tiene el que un sector social sea quien guíe sus propias luchas es necesario para definir sus rutas y prioridades. En efecto, si fuera por parte de actores externos posiblemente no se generarían lazos identitarios como los que se generan en organizaciones autónomas. Tal y como lo recalca el entonces vicepresidente de la ATCH, se trata de una organización de campesinos para campesinos:

La asociación de trabajadores campesinos surge pensando en el campo, es una organización de campesinos para campesinos. Nosotros venimos luchando desde hace 7 años en el tema de organización, en el tema agrario, en el tema campesino, es para defender nuestra tierra y nuestro territorio, que el campo sea productivo y que se mejore la relación campo - ciudad, que quienes se han ido para la ciudad regresen al campo con garantías (diálogo informal, 2015).

De igual manera, destaca que todo el proceso de la ATCH ha sido de vital importancia para su experiencia, ya que en ese tiempo se desenvolvía como su vicepresidente:

Casi todos los momentos son importantes, porque se ha venido trabajando a nivel del departamento y la experiencia de trabajar con la asociación ha sido excelente, yo como campesino la trayectoria que tengo y la labor que tengo en la asociación como vicepresidente y encargado del tema campesino a nivel del departamento. La labor es total (diálogo informal, 2015).

Como mencionábamos anteriormente, pertenecer a los procesos organizativos tiene una significación diferente para cada persona que hace parte de los mismos. En este caso, para don Andrés, que desenvuelve un papel de liderazgo en la organización y, por ende, en su comunidad, la experiencia tiene una comprensión y significado diferente al de otros asociados. Por esto es importante que se produzcan escenarios que les permitan poner en diálogo sus experiencias y sentires, para así lograr consolidar un relato a cerca de la historia organizativa y de lo que representa para la comunidad campesina.

3.2.4. Construcción de identidad

Finalmente es importante resaltar el aporte a la generación de lazos de pertenencia e identidad que la Recuperación Colectiva de la Historia hace a los colectivos y comunidades que deciden emplearla.

Acogemos la definición que da el profesor Alfonso Torres (2006) con respecto a la categoría de *identidad*:

La identidad no se configura tanto por poseer una historia común y participar de un ideología, unos propósitos, unos recursos y unas relaciones estables, como por el hecho de mantener conversaciones recurrentes en torno a las historias, propósitos y vínculos así como por compartir unos ritos, costumbres, símbolos, valores y creencias que garantizan la continuidad en sus acciones y la cohesión de sus miembros en torno a ellas (pág. 8).

La identidad en escenarios como el Huila representa todas las características que menciona anteriormente el profesor Alfonso. Dentro o fuera de la organización, son

propiedades que están presentes con la particularidad de que todas ellas están relacionadas con la tierra: el trabajo en el campo, el saber en torno al cultivo, la agremiación en torno a la producción y venta de café; la identidad campesina, finalmente, es la que permite a estas comunidades mantenerse y resistir por su permanencia en el territorio.

Por su parte la RCH se plantea como objetivos principales, fortalecer los procesos organizativos desde la identidad individual y colectiva partiendo de las practicas sociales cotidianas que aportan a la producción de conocimiento generado por los actores populares.

Pensar, entonces, el fortalecimiento de la identidad colectiva dentro de la ATCH implica pensar estrategias que permitan priorizar los intereses comunes por encima de los descontentos e inconvenientes que son inevitables en los procesos organizativos, sea cual sea su trayectoria.

Durante la Práctica Pedagógica Investigativa no sólo fue evidente que hacía falta un arduo trabajo territorial que ayudara a establecer de manera significativa a la ATCH en los corregimientos y que, por ejemplo, se propusiera incentivar más a la población con estrategias educativas y de formación productiva tanto para evitar la participación asistencialista, que sólo se hacía masiva cuando se garantizaban buses y refrigerios, como para generar una participación consciente de las posibilidades que se gestan en el trabajo colectivo.

También fue indiscutible que, incluso para quienes se reconocen dentro de la organización, es difícil interactuar con los cargos de poder o aceptar que hay oportunidades (como viajes al extranjero) a las que no todos pueden acceder. Esas

dificultades escalan a discusiones de nivel personal que afectan la permanencia de los sujetos en la organización y las relaciones interpersonales dentro en la comunidad.

Es por estos casos específicos que creo que la RCH aportaría de manera significativa a la construcción de una identidad colectiva que permita a la comunidad comprender el contexto en que estos hechos se presentan y el impacto que tienen sobre el trabajo colectivo. Se procura que esta reflexión invite a una constante autocrítica y se defienda el bienestar común por sobre los intereses individuales; que se privilegie el diálogo en el que, por medio de los procesos de RCH, “se pretende empoderar los colectivos populares al fortalecer su memoria, sentido de pertenencia y lazos sociales” (Cendales & Torres, 2001, pág. 67).

De esta manera, entiendo el carácter identitario en una correlación directa con otros elementos como lo son la memoria, la comprensión de la realidad, el tejido social y el sentido de pertenencia. Al leerlos de manera conjunta, y en un proceso permanente de transformación, deben constituir un arraigo fuerte del sujeto hacia la comunidad o procesos organizativos en los que se inscriben. Por ende, esperarí que como resultado de la RCH con las comunidades campesinas de la ATCH se generen nuevos lazos identitarios en torno a esa historia organizativa común, al territorio y las luchas que han unido los caminos de quienes han creído en la posibilidad de construir otras realidades a partir de la organización social. Así mismo, se espera que, como consecuencia de los procesos expuestos, las comunidades procuren generar aquel sentido de identidad, hermandad, solidaridad y compromiso en quienes aún no se sienten llamados o afines a estos escenarios.

3.3. Una propuesta pedagógica para la Recuperación Colectiva de la Historia con las comunidades campesinas de la ATCH.

Basados en la comprensión teórica de la RCH y la E.P. como propuestas pedagógicas e investigativas encaminadas a la producción de conocimiento desde abajo, en el presente apartado abordaremos la propuesta pedagógica *Narrarnos a 3 voces: la recuperación colectiva de la historia como trabajo intergeneracional*, diseñada a partir de la necesidad del campesinado de compartir la palabra y la experiencia vivida. Adicionalmente, esta propuesta surge de mi interés como investigadora por conocer la historia de los territorios apartados de nuestro país, por medio de reflexiones que permitan la comprensión de las causas estructurales de su realidad social, política y económica. Tomando esto como punto de partida espero contribuir al fortalecimiento comunitario y de la organización campesina.

Considero que la RCH es una apuesta por la producción de conocimiento con y desde las comunidades que aporta no solamente a sus experiencias organizativas, sino que puede llegar a incidir en las lecturas territoriales, culturales, políticas y económicas para los agentes externos. De esta manera, la propuesta pedagógica que elaboro parte de diálogos con las comunidades campesinas y de mi interés por suscitar escenarios amplios de diálogo y formación, en los cuales se recupere de manera conjunta todas las experiencias, relatos y emociones que hay en cada una de las personas que habitan estos territorios.

Debo aclarar que, aunque traté de trabajar este tema de manera amplia y realizar talleres para abordar la RCH en la región, durante el proceso de práctica hubo diversas situaciones por las cuales no logré concretar los espacios en torno a este tema. Por este motivo, esta propuesta no se pudo llevar a cabo durante el tiempo de la Práctica

Pedagógica Investigativa. De ahí que pretenda ser realizada en algún momento con las comunidades campesinas del Huila y de la ATCH y, además, aporte metodológicamente a otras personas y organizaciones que se planteen la necesidad de realizar procesos de RCH.

La idea inicial de esta propuesta pedagógica nace de los permanentes relatos sueltos en conversaciones casuales que surgieron con niños, jóvenes y adultos, y de los momentos de crisis que viví durante la práctica, ya que debí emplear la creatividad para responder al trabajo con niños y niñas que no correspondían a los actores que la ATCH había perfilado para los espacios formativos en el convenio con la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta propuesta pedagógica está compuesta por un ciclo de talleres que tendrán un hilo conductor que partirá desde las nociones básicas de los participantes, pasará por la recopilación de sucesos importantes para la comunidad, la formación de investigadores populares, y la narración oral de la memoria individual y colectiva, para desembocar en un espacio de elaboración de la historia amplia del territorio y la permanencia de los habitantes en el mismo. El objetivo es que, a través de esto, ellos puedan realizar una reflexión colectiva en torno a la historia que han construido como comunidad, para que esta logre volverse relato y sirva para el fortalecimiento de la memoria colectiva.

3.3.1. Narrarnos a 3 voces, una propuesta pedagógica para la recuperación colectiva de la historia, como trabajo intergeneracional.

La presente propuesta pedagógica nace del diálogo con las comunidades, así como del reconocimiento social y político de las luchas incansables que han emprendido los

campesinos huilenses por la permanencia en el territorio en el que han construido sus proyectos de vida, esperando que el diálogo de saberes aporte a la consolidación de la organización campesina y a la construcción de horizontes comunes que permitan seguir haciendo posible la vida y la resistencia en la Colombia profunda.

Para la formulación de los talleres que expondré me apoyo en algunos elementos metodológicos trabajados a lo largo de la formación teórico-práctica del diplomado en “Acompañamiento Psicosocial a Víctimas Sobrevivientes de la Violencia” de la Pontificia Universidad Javeriana, que se trabaja de manera permanente en dicha institución desde el año 2010 con el objetivo de aportar a la construcción de un país en paz basado en la reconciliación.

3.3.2. Población

La presente propuesta pedagógica pretende ser vivenciada con niños, jóvenes, adultos mayores, hombres y mujeres de los corregimientos Chapinero y Apiecito, área rural del noroccidente de Neiva, Huila, en donde los integrantes de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila (ATCH) buscan el reconocimiento de este territorio como Zona de Reserva Campesina por parte del Estado colombiano.

3.3.3. Objetivos

Objetivo general

Generar un espacio educativo en el que las comunidades campesinas encuentren en los ejercicios de Recuperación Colectiva de la Historia medios que les permitan un diálogo fluido entre generaciones y les brinde herramientas investigativas que aporten a la

reconstrucción y al reconocimiento de la historia del territorio y las comunidades que allí habitan, en pro del fortalecimiento organizativo.

Objetivos específicos

- Reconocer y potenciar las habilidades individuales y colectivas para encaminarlas a un objetivo común, la RCH.
- Reconocer cómo los hechos de violencia, resistencia y recorrido organizativo han marcado a la comunidad y han fortalecido su tejido social.
- Aportar a la consolidación de la organización campesina desde la reconstrucción de la confianza e identidad en sus comunidades.

3.3.4. Ejes temáticos de la propuesta pedagógica:

Los ejes temáticos definidos para la presente propuesta pedagógica se han establecido teniendo en cuenta el contexto de violencia que ha atravesado históricamente al territorio y las comunidades huilenses, así como la necesidad de reconocer las resistencias que los pobladores han ido estableciendo para lograr mantenerse y defender el territorio. Por otro lado, entendiéndose que en este proceso de RCH es de vital importancia fortalecer los lazos comunitarios y de confianza en pro de consolidar la organización campesina que se ha gestado allí, los ejes que se manejarán en la propuesta pedagógica de manera permanente y transversal, son tres:

3.3.4.1. Violencia social y política:

Este primer eje parte del reconocimiento de las dinámicas de violencia que se generan en los territorios rurales de Colombia y determinan factores con los que deben interactuar las comunidades campesinas, indígenas o afrocolombianas que los habitan. Entre dichos factores es posible señalar la presencia de grupos armados; el hostigamiento a individuos, familias o comunidades enteras; la estigmatización, entre muchos otros.

Nos acercamos así al concepto trabajado por el CINEP, en el cual se define la violencia política como:

...aquellos hechos que configuran atentados contra la vida, la integridad y la libertad personal producidos por abuso de autoridad de agentes del Estado, los originados en motivaciones políticas, los derivados de la discriminación hacia personas socialmente marginadas, o los causados por el conflicto armado interno (Comisión Colombiana de Juristas citada por Cancimance López, A., 2013 (pág. 14).

De esta manera, al reconocer las dinámicas a partir de los actores armados, sus motivaciones e intereses en torno a la tenencia y dominación del territorio, y las repercusiones que sus confrontaciones generan en la vida y la comunidad campesina, también se entiende que la violencia no se presenta de una única manera a lo largo del tiempo, sino que está sujeta a las dinámicas sociales, políticas y económicas que atraviesan en diferentes momentos al país. Sabemos que no deja de pronunciarse de manera directa en el campo, por lo que cada campesino la ha vivido de manera diferentes a lo largo de sus vidas.

Al ser este un factor imperante en la vida de las comunidades campesinas de Chapinero y Aipecito, esta propuesta pedagógica propende por entrar en diálogo con la memoria colectiva en torno no sólo a la existencia de las comunidades, sino a su permanente interacción con la violencia sociopolítica. Este ejercicio es indispensable para comprender de manera integral la historia no contada de los territorios rurales de nuestro país, la cual comprende un proceso mucho más amplio que los talleres concretos que planteamos. Es por ello que, para complementar el abordaje de este primer eje, consideramos importante el reconocimiento del territorio a partir de recorridos narrados que nos ubiquen en los lugares concretos en los que se sitúa la comunidad al evocar la memoria.

3.3.4.2. *Procesos organizativos y de resistencia:*

Al emprender un ejercicio en pro de entender la historia de los sujetos y del territorio, a partir de la memoria individual y colectiva, es imposible desligar la realidad de la violencia directa y estructural que han implicado las luchas campesinas por defender sus tierras y, por consiguiente, su permanencia en las mismas.

En este orden de ideas, esta propuesta pedagógica reconoce la necesidad de crear espacios de diálogos comunitarios que comprendan la importancia de narrar y leer su propia historia, no solo desde el lugar de víctimas de una cadena de violencia sociopolítica del país que –como lo mencionamos anteriormente– es fundamental, sino desde la posibilidad de desvelar el recorrido organizativo con el cual la comunidad ha creado estrategias para enfrentar las situaciones adversas que se han presentado.

Como se menciona en el primer capítulo, la organización social es una estrategia generada por personas y comunidades para hacer frente a realidades hostiles que vulneran su dignidad. La generación de tejidos sociales en torno a finalidades conjuntas amplía las posibilidades de incidencia, interlocución y transformación de situaciones de injusticia, escenarios que no serían posibles sin las resistencias gestadas desde los sectores de base.

Es necesario entender la resistencia como la posibilidad de respuesta que ejercen los sujetos y colectivos frente a dinámicas impuestas por otros múltiples actores, que resultan injustas: “la resistencia contemporánea no se dirige a actores determinados sino a condiciones específicas de dominación que ponen en riesgo o vulneran garantías para la libertad y la justicia en las comunidades” (Molina Valencia, 2005, pág. 76).

En el caso del Huila, la resistencia campesina se traduce en la conformación de una organización que es la ATCH, a través de la cual las comunidades de la región gestionan propuestas de alternativas económicas al café, tramitan la conformación de las ZRC o impulsan paros para exigir garantías por parte del gobierno, ya sea en materia de

seguridad, de economía, de protección de derechos, entre otros. Sin embargo, al no ser el Estado el único actor que disputa el poder en la zona, las comunidades han tenido que generar estrategias de resistencia valiéndose de recursos legales y de las vías de hecho frente a las multinacionales que, como en el caso del Quimbo y muchos otros megaproyectos, amenazan la vida y el medio ambiente. Por supuesto, también frente a la insurgencia que ha tenido un papel importante en la región.

A partir de esta intención, *Narrarnos a tres voces* responde a la principal apuesta de la RCH que busca llegar a la historia subalternizada de la comunidad, la organización y las luchas campesinas, que han resistido durante décadas a todas las formas posibles de deshumanización que genera la guerra. Para lograr este objetivo es fundamental crear círculos de la palabra y encuentros en torno a material físico, como notas de prensa y fotografías, que invite a la comunidad a recordar y encontrarse en las narraciones sobre cómo se gestaron esas resistencias.

3.3.4.3. *Reconstrucción de confianzas y fortalecimiento de lazos comunitarios a partir de la Memoria Histórica.*

Finalmente, este eje temático constituye no sólo el punto de llegada de la propuesta pedagógica, y su mayor aporte, sino que implica hacerlo parte transversal al proceso educativo pues no estamos hablando de un modelo de educación bancario, sino que, por el contrario, le estamos apostando a espacios de formación que se centren en el sujeto, su memoria y su sentir en torno a las experiencias que los atraviesan.

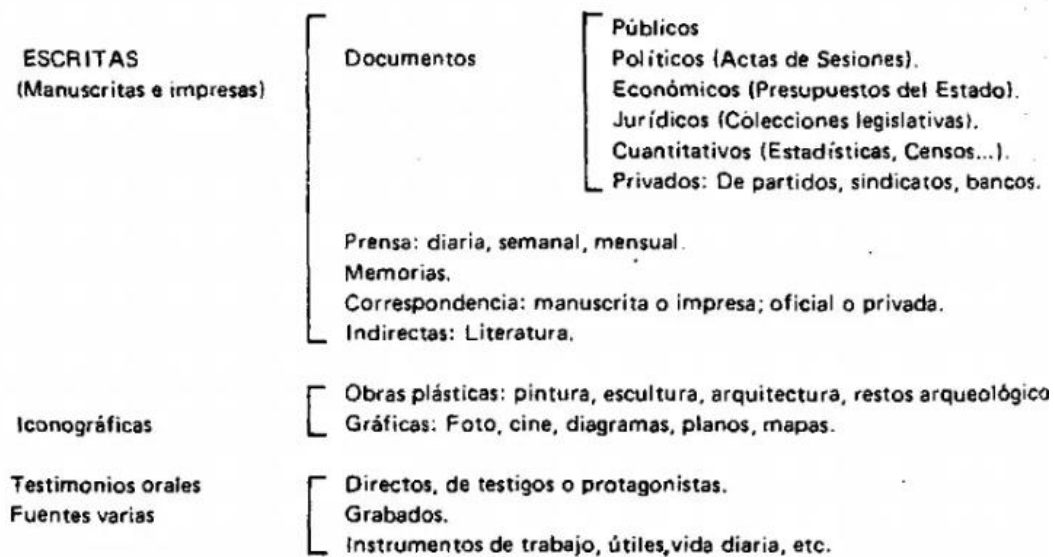
Con la RCH surge la necesidad de crear escenarios de trabajo, basados en el respeto, la escucha y los canales de diálogo, que permitan ambientes donde la comunidad construya conocimiento a partir de las experiencias, y sobre todo de las emociones que esas experiencias han generado en sus vidas. Sin embargo, para crear dichos ambientes

se debe pasar por procesos previos de identificación de las personas dispuestas a trabajar en esa lógica. Una breve consideración que plantean algunos autores es la siguiente:

Con la comunidad y más aún al interior del grupo debe fomentarse un ambiente de confianza y amistad que hagan posible una comunicación fácil, un desbloqueo de las conciencias en lo psicológico e ideológico, un clima de verdad y honradez con los demás y con uno mismo. Las tensiones por problemas personales o por razones políticas obstaculizan el trabajo y hasta pueden llegar a destruirlo (Torres, Cendales, & Peresson, 1992, pág. 115).

Propiciar un espacio con las mejores condiciones posibilita mejores resultados en la investigación y fortalece el tejido social y comunitario, tan necesario en escenarios permeados por un conflicto armado que insiste en separar a las comunidades y cualquier forma de resistencia que estas, en su conjunto, puedan producir. Con este fin, se puede trabajar a partir de juegos cooperativos que permitan comprender las dinámicas del trabajo en equipo y la escucha; además de plantear unas reglas que introduzcan el espacio destinado para la RCH.

Para finalizar, es de vital importancia aclarar que la propuesta pedagógica, diseñada para el proceso de RCH en Chapinero y Aipecito, representa una estrategia estructurada para lograr un proceso en el cual las comunidades campesinas se encuentren en torno a la memoria y, a partir de allí, fortalezcan sus procesos organizativos. Sin embargo, la RCH no se debe limitar a dichos espacios. El proceso debe contar con diversas fuentes (textuales y fotográficas) y momentos de diálogo más profundo sobre temáticas como la tertulia, caminar el territorio o los recuerdos que generan algunas canciones. La anteriores entre muchas otras fuentes y estrategias que se especifican en el siguiente esquema:



3. TUÑÓN DE LARA Manuel, Por qué la historia. Colección *Temas Clave No. 13*, Editorial Salvat, Navarra 1984, p. 18.

Figura 13. Grafica tomada de Torres, Cendales, & Peresson (1992, pág. 122).

Las anteriores fuentes dependen claramente del contexto y de la posibilidad de acceder a las mismas. También es importante aclarar que, aunque no se especifica, la propuesta pedagógica no puede finalizar en la aplicación de los talleres. A lo largo de la realización de los talleres, deben plantearse la realización de actividades complementarias y de preguntas guía que hilen el proceso, además deben proponerse espacios para el análisis y la sistematización del proceso de la mano con los actores de la comunidad que se unan de manera comprometida al equipo investigador.

3.4. RUTA METODOLOGICA:

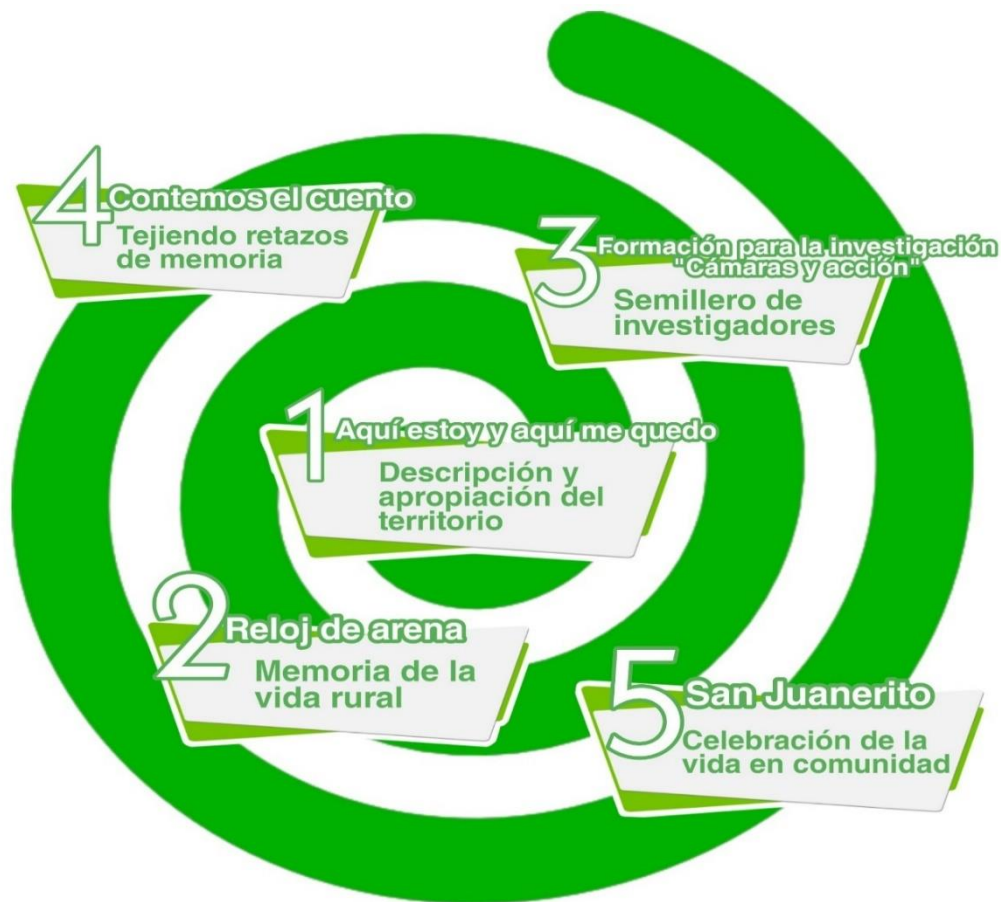


Figura 14. Ruta Metodológica para la aplicación de la propuesta pedagógica narrarnos a 3 voces, Arlen Siw Muñoz Urrea.

La presentación de una ruta metodológica en espiral da cuenta de la importancia y necesidad recurrente de entrelazar el proceso pedagógico. De acuerdo a esta idea, cada taller nutrirá a los siguientes y viceversa, así como lo harán las actividades complementarias, lo que aporta a la construcción de un escenario de formación integral.

Consideraciones generales:

Para trabajar la propuesta pedagógica que expondré a continuación debemos tener en cuenta algunos elementos centrales desde los enfoques: psicosociales y pedagógico-investigativos.

El investigador y acompañante debe tener en cuenta la preparación para el autocuidado, este apartado está dirigido a quien guía de alguna manera la acción pedagógica, ya que quien lleve a cabo los espacios de RCH debe estar dispuesto de manera previa para la carga emocional que el ejercicio de este conlleva, por eso se recomienda desde múltiples experiencias y expertos en el ámbito de la memoria dos puntos fundamentales.

Comparto algunos ejercicios para ayudar a contener al grupo emocionalmente, ya que el trabajar temas tan sensibles, puede hacer inviables las sesiones o alargarlas afectando la hilaridad del proceso

Recomendación	Descripción
Contar con espacios de <i>vaciamiento y descompresión</i>	Esto hace referencia a la importancia de acudir a otros especialistas del enfoque psicológico con los cuales de manera confidencial se lleven a cabo espacios en los que el acompañante de procesos de RCH y otras ramas afines puedan soltar la carga emocional y psicológica producida por los espacios de acompañamiento.
Espacios de distracción es de vital importancia para los acompañantes	Contar con grupos sociales alejados de su área y enfoque laboral, genera una dinámica de encuentro y reunión distinta que ayuda a generar espacios de esparcimiento y evita la sobrecarga de información y emocionalidad.
Dirigir las actividades mínimo entre 2 facilitadores	El trabajo de facilitadores en equipo permitirá el trabajo fluido y la atención a cada una de las situaciones que se vayan presentando a lo largo de la actividad.
Guiar el relato a partir de preguntas cortas	Las preguntas cortas ayudan a guiar la narración de manera fluida y a la elaboración de respuestas situadas.
No impedir el llanto del participante que tiene la palabra de manera directa ni cortante.	Cortar el llanto y la narración de los participantes puede hacerles sentir que no se le está dando importancia a su relato o que incomoda a los demás, lo que hará que evite volver a hablar o continuar en el proceso.

Guía y contención de la actividad.	El acompañamiento y la contención física debe realizarse con elementos que ayuden al participante a respirar y continuar con su relato, algunos de los elementos que recomiendo es el apoyo en el hombro con la mano del facilitador, suministro de agua y papel higiénico, que le den tiempo al participante de recobrar la tranquilidad autónomamente.
Generar contacto visual con la persona que tiene la palabra. Y establecer una disposición corporal adecuada	El contacto visual y la disposición del grupo aporta a la apertura de las narrativas y a la confianza generada a lo largo del proceso.
Cierre de la actividad.	Se recomienda generar espacios de cierre en cada actividad de la propuesta pedagógica de tal manera que cada facilitador y participante tenga la oportunidad de agradecer por el espacio, disposición y confianza de cada uno, y finalmente hacer el compartir de un dulce para la liberación de dopamina en el cerebro.

Fuente: Elaboración propia.

Habiendo expuesto los elementos y recomendaciones generales que desde la experiencia en diferentes espacios de acompañamiento psicosocial he adquirido, me permito iniciar con el desarrollo de cada uno de los talleres pertenecientes a la propuesta pedagógica, los cuales están acompañados de actividades y acciones complementarias que le permitan al equipo investigador la evaluación y retroalimentación permanente del proceso.

Primer taller: *Aquí estoy y aquí me quedo.*

Es importante aclarar que la cartografía territorial fue uno de los ejercicios que realizamos al llegar a los centros poblados de los corregimientos Chapinero, Aipecito y San Luis, aunque con algunas variables, pues no teníamos definido el tema de

investigación y nuestro principal interés era reconocer el territorio en el que nos encontrábamos y poder caracterizarlo.



Figura 15. Cartografía realizada por estudiantes de grados decimo y undecimo en el corregimiento de San Luis. Fotografía: Grupo de PPI.

Consideraciones: es necesario que el investigador se preocupe por crear un espacio y un tiempo donde los habitantes hagan memoria sobre la geografía de su territorio, este es un ejercicio fundamental para iniciar los procesos pedagógicos, ya que le presentan a los actores externos como el investigador el espacio físico desde la concepción de sus habitantes y las dinámicas que allí se presentan, por lo cual, sugiero disponer de un lugar amplio y contar con el debido tiempo que les permita dialogar en torno a cómo reconocen y se ubican dentro de él.

Se espera que este primer taller sitúe al grupo investigador en el territorio y en sus dinámicas más básicas y fundamentales, ya que a partir de ellas se podrá guiar el proceso, sin dejar de lado la necesidad de caminar y reconocer el espacio en el que vamos a promover la Práctica Pedagógica Investigativa de la mano de los habitantes de la comunidad.

Objetivo: introducir algunas dinámicas que conlleven a reconocer el territorio y expliquen el modelo de organización y los lenguajes significativos que los caracterizan.

Desarrollo:

- Primer momento: Presentación e introducción a la propuesta pedagógica: *¿me reconoces?*
- Segundo momento: Realización de cartografía territorial.

Es de vital importancia que los facilitadores inicien los espacios de formación con actividades rompehielos que ayuden a entrar al investigador y/o grupo de investigadores en confianza y a disponerse para la el trabajo. Sin embargo, debemos buscar dinámicas que sean acordes a los temas que se pretendan trabajar en los espacios formativos. Por esta razón, la actividad *¿Me reconoces?* Invita a los participantes a llevar a la primera sesión una fotografía de su infancia a partir de la cual los demás participantes deberán adivinar de quién se trata.

En este caso para la realización de la cartografía territorial propuesta para reconocer el territorio desde los espacios, pero sobre todo desde los sucesos que han atravesado a la comunidad, se le sugiere a los facilitadores disponer de papel por pliegos. Posteriormente se clasificarán los integrantes del grupo de acuerdo a su edad (adultos, jóvenes, niños).

Cada grupo plasmará en el papel un mapa de cómo percibe su región y tendrá que ubicar unos puntos de referencia a partir de preguntas guía como:

- ¿Cuáles son los lugares más representativos en la cotidianidad para la comunidad?
- Identifique y describa los diferentes espacios en los cuales la comunidad se reúne para encaminar la organización social.
- Ubique los lugares que representan la productividad económica de los corregimientos

- Sitúe los lugares en los que se encuentran o encontraban los grupos armados que han hecho presencia en la zona.
- Relacione cada uno de los lugares anteriormente identificados con momentos importantes y determinantes para la historia de la comunidad.

Después se solicitará el resultado y cada grupo presentará su cartografía, de tal manera que entre todos comparen sus resultados, se complementen y promuevan así el diálogo sobre su territorio.

Para cerrar, el facilitador o facilitadores deben propiciar la discusión alrededor de las definiciones o imaginarios que tienen acerca de la memoria, el territorio, el trabajo intergeneracional, el conflicto, entre otros, con el fin de que este ejercicio dé apertura al proceso de RCH.

Acciones y actividades complementarias:

Además de recolectar información que ayude al equipo investigador a ubicarse dentro del territorio y a entender la concepción que la comunidad tiene de él, se propone la realización de recorridos territoriales que afiancen el encuentro que se vivió dentro del espacio de formación, para que caminar la palabra facilite el acercamiento a la memoria colectiva situada.

Al finalizar este primer taller complementado con los recorridos territoriales, el equipo investigador debe recolectar el material físico elaborado durante la actividad con las cartografías, ya que a partir de él será posible reconocer a la comunidad en sus dinámicas, sus fronteras, cultivos, y escenarios colectivos.

Proponer una lectura desde la habitabilidad del territorio nos permite comprender la importancia y el significado diferenciado que tiene el espacio físico en cada persona de la comunidad. Ahora bien, si es relevante pensar el proceso pedagógico desde el reconocimiento territorial, también es fundamental plantear un ejercicio desde la

temporalidad a partir del cual se comprenda la historicidad de los sujetos dentro del mismo.

Segundo taller: *Reloj de Arena.*

Consideraciones: para la realización de este taller sugiero invitar a la comunidad a que evoque su memoria y se permitan hablar de manera honesta acerca de las situaciones que decidan compartir y de los sentimientos que causaron en ellos.

Se espera que este segundo taller ayude a dar cuenta, de una manera más o menos ordenada, de la historicidad del territorio y sus habitantes, a partir de la cual se pueda reconstruir a partir de las narrativas, momentos importantes para los sujetos de la comunidad y así poder interconectar los hechos y las maneras en que cada uno los vivió.

Objetivo: evocar en la memoria de los habitantes recuerdos relevantes del asentamiento en ese territorio a lo largo del tiempo y su evolución.

Desarrollo:

- Primer momento. Dinámica: *juego comunicación*
- Segundo momento: línea del tiempo.
- Tercer momento: El barquito de papel.

Para iniciar el taller, el facilitador deberá ayudar a disponer a los participantes en grupos de máximo 6 personas, de esta manera deberán trasladarse de una esquina a otra del salón pisando y alternando 3 hojas de papel periódico, este ejercicio lo deben realizar sin pronunciar palabra, sin romper el papel, y nunca deben tocar el suelo, esta dinámica está diseñada para afianzar los lazos de confianza y comunicación en el grupo.

Para llevar a cabo el hilo conductor de esta actividad el o los facilitadores dispondrán de una cuerda (cabuya, pita, lana) y de ella penderán fichas que tendrán asignada una década a partir de 1930 y hasta algún año cercano al presente.

A cada participante se le hará entrega de una ficha bibliográfica en la que tendrá que escribir su nombre y el año en que llegó a ese territorio.

Posteriormente, cada participante deberá ubicar su ficha en la temporalidad que le corresponde en la línea del tiempo y narrará brevemente algún recuerdo que le evoque ese momento.

Luego de esta socialización, el facilitador invitará a cada participante a que tome nuevamente una ficha bibliográfica en la que escribirá un momento significativo que haya marcado su historia en el territorio y la ubicará en la línea del tiempo para socializarla, logrando así ubicar dos momentos importantes de su vida en la comunidad, el momento en que llega al territorio, y un momento dentro del mismo que le haya sido significativo

Por último, cada participante escribirá en un barquito de papel lo que le suscito viajar a través de la línea del tiempo en su territorio.

Acciones y actividades complementarias:

Para obtener más información en torno a la temporalidad de los habitantes, y en general de la comunidad, se propone la recolección de material fotográfico, de denuncias públicas hechas por la ATCH, de informes hechos por otras organizaciones, y de material artístico de miembros de la comunidad, para ampliar, de esta manera, los relatos que faciliten la comprensión de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que atraviesan a las quienes habitan el territorio.

Una vez el equipo investigador haya recogido elementos que permitan el acercamiento a la memoria de la comunidad, desde los talleres y las fuentes anteriormente descritas, la información entrará en un proceso de profundización y análisis con base en las siguientes preguntas:

- ¿Qué incidencia tuvo la realización de denuncias públicas por parte de la ATCH en el territorio?
- ¿Qué puntos de encuentro hay en la relación espacio-tiempo construidas con la comunidad?
- ¿Aporta la realización de espacios de temporalidad en el territorio a un proceso de elaboración del duelo?
- ¿Existe una relación entre la memoria y la construcción de la identidad cultural? Si es así, ¿cuál es esa relación?
- ¿Cómo orientar los micro-relatos obtenidos en los dos primeros talleres hacia la consolidación de narrativas colectivas?

En este punto del proceso pedagógico se debe motivar al grupo base a ahondar en la investigación histórica como un asunto vital para la RCH. Incentivar la conformación de semilleros de investigación dentro de la comunidad abre la posibilidad de afianzar y fortalecer la identidad cultural de la comunidad campesina.

Tercer taller: *Formación para la investigación: Cámaras... ¡Acción!*

Este taller, como el primero, hizo parte del trabajo realizado con los niños de las veredas La Cabaña y Horizonte Alto. Sin embargo, al realizarlo en nuestra primera visita (como lo narré en el segundo capítulo), se planteó como una propuesta para responder al trabajo con una población que no habíamos considerado durante la planeación general de

la intervención que realizaríamos en el territorio. Por esta razón, vincularlo a este documento hace parte de una reflexión hecha en torno a la utilidad, a la versatilidad de estas herramientas, y a la necesidad de convertirlas en propuestas realmente transformadoras.



Figura 16. Taller Noticiero Alternativo con niños en la vereda Horizonte Alto. Fotografía: Grupo de PPI.

Consideraciones: para la ejecución de este trabajo encontré importante realizar el taller a partir de preguntas orientadoras que generen expectativa sobre cómo podría narrarse una historia para los demás contada desde la comunidad usando herramientas como cámaras y micrófonos.

A partir de esta actividad se espera motivar el interés de los integrantes del proceso en formar parte del escenario educativo como investigadores activos, no solo porque hacen parte de la comunidad y han compartido experiencias, sino para que se tomen el trabajo de escuchar y reflexionar sobre las palabras y sentires de los demás, con el fin de realizar un proceso en el que todos sus participantes se sientan acogidos.

Objetivo: potenciar las habilidades comunicativas y la movilización de la memoria individual y colectiva.

Desarrollo:

- Primer momento. Dinámica: *la radiografía: mi historia, nuestra historia.*
- Segundo momento: elaboración de cámaras, micrófonos y televisores

La dinámica sugerida “la radiografía” para el inicio de este taller, parte de la realización preguntas simples, que se irán complejizando en torno al tema que vamos a abordar, y con las cuales las personas se deben sentir identificadas, a medida que esto vaya sucediendo, las personas cambiaran de puesto con otras que compartan la respuesta afirmativa, sin necesidad de hablar ni explicar su respuesta.

De manera creativa y recursiva, un primer grupo diseñaran los elementos necesarios para la creación de su propio noticiero. Estos elementos les permitirán entrar en el papel periodístico y llevar el hilo conductor de la entrevista.

Simultáneamente, un segundo grupo realizará preguntas orientadoras que abran la discusión frente a la información que reciben sus comunidades en los noticieros y lo relevante o irrelevante que es para su diario vivir, potenciando el interés por la indagación de su contexto inmediato.

Una vez motivado el diálogo el facilitador dirigirá la conversación hacia momentos y elementos que hayan causado interés durante la realización de la línea del tiempo, y a partir de allí se estructurarán las preguntas que abran el diálogo entre periodistas y entrevistados, de manera que esas respuestas sean generadoras de nuevas preguntas.

Por último, tanto los camarógrafos y periodistas, como camarógrafos de apoyo (con cámaras reales) realizarán la documentación del ejercicio periodístico en el que niños, jóvenes y adultos cumplirán las distintas funciones que se necesitan.

Se espera que este taller también genere como resultado un material audiovisual en torno al ejercicio de la formación investigativa de la comunidad.

Acciones y actividades complementarias:

La elaboración de este trabajo de manera intergeneracional debe permitir comprensiones colectivas de los procesos históricos que han atravesado a la comunidad.

En este taller se produce un material audiovisual que pasa de ser un componente de la actividad a una fuente valiosa de información para la producción teórica e investigativa desde la comunidad, reconociendo el trabajo colectivo e intergeneracional realizado. Por este motivo, se propone volver a los relatos y validar la narración desde la memoria de cada uno de los miembros del espacio formativo, para que se retomen elementos abordados a lo largo del proceso.

Además, se considera importante plantear la necesidad de trabajar con documentales, y otro tipo de materiales audiovisuales producidos en el país, a partir de los cuales se pueda dialogar de manera más fluida en torno a las similitudes y diferencias existentes entre contextos rurales del país.

Preguntas intergeneracionales

- ¿Cómo ha sido producida e interpretada la tradición oral, y cómo esta incide en las lecturas del pasado de niños, jóvenes, adultos y abuelos?
- ¿Cómo los acontecimientos históricos han influido en los marcos de referencia y en el lugar de narración de los sujetos?

Cuarto taller: *Contemos el cuento.*

Consideraciones: es importante que la comunidad genere espacios de elaboración del duelo y que, como docente coherente con una práctica de Recuperación Colectiva de la Historia y la Memoria, sea capaz de contener la emocionalidad que estos ejercicios despiertan en aras del cuidado de la vida del otro.

En este cuarto momento de la propuesta pedagógica espero construir un espacio que posibilite hilar la memoria individual y la memoria colectiva con el interés de producir relatos que den cuenta, de manera objetiva, de los sucesos que han repercutido en la comunidad y desde los cuales se han parado para tejer resistencias.

Objetivo: construir de manera colectiva un relato en el que se narren las experiencias vividas por la comunidad desde sus propios marcos de referencia.

Desarrollo:

- Primer momento: Dinámica rompe hielos.
- Segundo momento: narración colectiva

Para empezar, el facilitador extenderá un telón en el suelo que será previamente salpicado con pintura roja. Sobre un octavo de cartulina estará escrita la siguiente inscripción: “Te invito a contarnos ese hecho violento sucedido en este territorio, que ha marcado tu vida y la vida de la comunidad de manera significativa. ¿Qué has hecho para transformar lo que esos sucesos causaron en ti?”.

Así, cada persona de manera voluntaria narrará y simultáneamente irá dibujando sobre el telón símbolos o imágenes que le evocó el pensar en ese momento. La narrativa la continúa quien, al hilarse con ese relato, lo exprese de acuerdo a su experiencia y desde

su marco de referencia. De esta manera, se intentará que todos los participantes tengan la posibilidad de dejar parte de sus narrativas en el “telón de la memoria” como un ejercicio político de Recuperación Colectiva de la Historia.

Finalmente, el grupo formará un círculo de abrazo colectivo en el cual se agradecerá a las personas por su generoso aporte en el ejercicio de reconstrucción de la historia. Cada quien, con una palabra, expresará los sentimientos o aprendizajes vividos en ese momento de escucha y encuentro de la memoria.

Este ejercicio no solo está enfocado en hilar las narraciones y los recuerdos para construir un relato conjunto. También, y sobre todo, apunta a trabajar en la elaboración del duelo de las personas facilitando la palabra por medio de las representaciones y de los dibujos que decidan plasmar en el telón. Este telón entrará a hacer parte del material aportado por la comunidad para el ejercicio de RCH junto a las fotografías, los videos de entrevistas oficiales y complementarias, las cartografías, la recopilación de tertulias y cine foros, entre otras actividades alternas a los talleres estipulados. Todos estos materiales serán dispuestos y presentados abiertamente a la comunidad durante el encuentro de cierre del proceso de formación denominado *El Sanjuanerito*. Cabe aclarar que será la comunidad misma quien elija si los comparte y en que formato lo haría (galería de la memoria, documental, publicaciones escritas, elementos didácticos), por tanto, esto solo puede decidirse de manera conjunta y asamblearia, para tener en cuenta a quienes opten por retirar el material aportado y sus motivos.

Quinto taller: *El Sanjuanerito*.

Consideraciones: es importante que el equipo investigador procure promover actividades en torno a la alegría, que motiven la continuidad de los procesos de formación y organización en los territorios.

En este caso, este último taller toma su nombre de las fiestas patronales del Huila. Entiendo que el espacio educativo es fundamentalmente un espacio de compartir con los otros. Por esta razón, considero que toda acción pedagógica debe invitarnos a seguir promoviendo espacios de encuentro y diálogo para la construcción de conocimiento de los campesinos.

Objetivo: celebrar la vida, la construcción de tejido social y la Recuperación Colectiva de la Historia.

Desarrollo:

- Primer momento: el equipo dinamizador motivará a los participantes del proceso de formación a organizar una manifestación cultural en la que expresen los aprendizajes a través de la danza, la música, los juegos, etc.
- Segundo momento: se propondrá el trabajo en minga para la preparación del compartir con productos propios de la región que serán aportados por la comunidad.
- Tercer momento: La pachanga. Se colocará música propia de la región para motivar la fiesta
- Cuarto momento: se cerrará el evento con una mística donde se hará una entrega de símbolos o recordatorios del proceso.

Acciones y actividades complementarias:

Este último taller, al ser diseñado como un espacio para compartir alrededor de lo que ha significado la experiencia pedagógica e investigativa para la comunidad, deberá contar con un momento que permita la evaluación general del proceso. Para este ejercicio proponemos motivar el diálogo a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron a lo largo del proceso?

- ¿Qué elementos aportó a sus vidas el hacer parte de la RCH de su comunidad, su territorio y su organización?
- ¿Cuáles son los aportes de la comunidad, la organización y el territorio desde la RCH?
- ¿Cómo creen que podría afianzarse el proceso realizado?
- ¿Qué elementos físicos desean construir a partir de todos los elementos recogidos a lo largo del proceso para mostrar, contar y llegar a otros actores y escenarios?

Estas preguntas orientadoras, junto con las planteadas en el intermedio de los talleres, se proponen con el objetivo de ir construyendo con la comunidad un proceso dialógico que recoja las voces de los participantes e investigadores, y que permita entrelazar los insumos concretos con un análisis permanente.

IV. CONCLUSIONES

- El presente trabajo logró aportar a la construcción de una caracterización geográfica, política y organizacional en torno a la ATCH de un territorio que cuenta con escasas fuentes investigativas. Esta caracterización se constituye como un insumo importante tanto para la organización, como para nuevos investigadores.
- La práctica pedagógica realizada con la ATCH se convirtió en la posibilidad para reflexionar y comprender que aún en los espacios en los que no se logra desarrollar ampliamente las propuestas pedagógicas diseñadas, esas experiencias “fallidas” también se convierten en escenarios validos de hallazgos y de aprendizaje.
- las propuestas pedagógicas realizadas por los educadores comunitarios y populares, deben estar ubicadas territorialmente, pero sobre todo deben aportar a la reconstrucción de un país que en sus múltiples esferas ha estado atravesado por la guerra de la cual todos somos víctimas así nos creamos espectadores.
- El proceso de reflexión en torno a los alcances de la PPI en contextos de conflicto armado y violencia sociopolítica, reconoce la importancia y los retos de la licenciatura en Educación Comunitaria frente a ejercicios reales de democratización del conocimiento, así como de la formación de investigadores populares comprometidos con la lectura crítica, el diálogo de saberes y la transformación y emancipación de los sujetos y comunidades participes de los escenarios pedagógicos e investigativos.

Anexo

Agresión a población civil, Aipecito-Neiva Huila

Miércoles 18 de marzo de 2015, por [DDHH Marcha Patriótica](#)

Infracciones al DIH |

El día 12 de marzo de 2015, en horas de la mañana se presentaron fuertes combates entre miembros del Ejército Nacional adscritos al Batallón Tenerife y las FARC-EP, en inmediaciones del corregimiento de Aipecito, zona rural del Municipio de Neiva, generando durante los hechos y en las acciones cometidas por agentes de estado posterior a los mismos, graves consecuencias humanitarias sobre la población civil.

HECHOS

1. El joven campesino LAZARO ARLEX MEDINA GONZALEZ, campesino de la vereda el Triunfo, siendo las 8:30am después de cesado los combates, salió de su finca La Marina hacia un cultivo de Lulo de su propiedad ubicado dentro de la misma vereda, cuando fue interceptado por un hombre de civil armado con una pistola, el cual se movilizaba en una moto negra, portando un casco rojo, el cual se acerca al campesino y lo empieza a acusar de haber hecho dos disparos y haberse tirado el operativo, frente a lo cual se negó Lazaro, y le mostro que solo llevaba los implementos para fumigar su cultivo de Lulo, frente a lo cual el sujeto amenazo de muerte y hizo tender al suelo al joven campesino, y posteriormente descargo el proveedor de su arma muy cerca a la cabeza de la víctima y puso un nuevo proveedor, continuo acusándolo y lo hacia levantar y tender nuevamente al suelo en repetidas ocasiones, y lo hizo acurrucarse dentro de una cuneta de la vía que conduce a Aipecito, y nuevamente realizo tres disparos cerca de la humanidad de Lazaro. Esto continuo hasta que un hermano y un trabajador de la finca de la víctima identificaron la moto del habitante de la vereda el triunfo tumbada en la carretera, se acercaron al agresor y le pidieron explicaciones de la situación, el amenazó con matarlos y les dijo que se fueran, ellos trajeron 25 personas de la comunidad, en ese momento llegaron varios miembros del Ejército, el agresor les dice “miren a este fugitivo que me hizo dos tiros, vayan rastreen la zona”... Un mando militar ordena que requisen a Lazaro y que si no le encontraban nada lo soltaran. Al final el sujeto lo identificamos como miembro del Gaula Militar. Siendo este un hecho que puede configurarse como detención arbitraria y tortura cometida por este agente del estado.

2. Durante los enfrentamientos resultaron dos combatientes muertos uno del grupo insurgente y otro miembro de la fuerza pública, en el proceso de traslado para recoger los cuerpos, miembros del Ejército, mostraron en medio del centro poblado el Aipecito los muertos e invitaron a la gente de la comunidad a que los miraran entre ellos niños y niñas que resultaron con afectaciones psicológicas frente a las escenas que fueron llamados a observar.

Durante los mismos hechos relatados miembros del Ejército Nacional, insultaron a la población y le exigieron borrar los murales relacionados con el Movimiento Social y Político Marcha Patriotica, y la Asociación de Trabajadores Campesinos del Huila ATCH, afirmando que eran estructuras de la guerrilla.

Recuperado de: <https://www.colectivodeabogados.org/?Agresion-a-poblacion-civil-Aipecito-Neiva-Huila>

Referencias

- Abad Colorado, J. (2018). El Testigo: Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. *Exposición*. Claustro de San Agustín, Bogotá.
- Alvarado Martínez , J., & Gaviria González, M. (2017). Una propuesta pedagógica para la comprensión y apropiación de las Zonas de Reserva Campesina en el caso del occidente del Huila. *Tesis de pregrado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Area de Paz Desarrollo y reconciliacion. (2010). *Huila: Analisis de la conflictividad*. Neiva: PNUD.
- Baró, M. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en el Salvador. *Revista de psicología de El Salvador*, 123-141.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Jiménez Becerra, & A. Torres Carrillo (Edits.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 125-134). BOGOTA: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolaños, E. A. (20 de Agosto de 2016). En la búsqueda de la identidad campesina. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/en-la-busqueda-de-la-identidad-campesina-articulo-854708>
- Cancimance López, A. (Julio-Diciembre de 2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*, 9(2), 13-38. Obtenido de

http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera9_3.pdf?fbclid=IwAR1zY4KBeNy9knHGyt3I5586Z3Qc9fRew5TyDSBn6POTeb5YDVGk64pa45M

Cardona Alzate, J., & González Navarro, C. (22 de Junio de 2016). El camino hacia la paz con las Farc. *El Espectador*. Obtenido de

<https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/hace-34-anos-se-inicio-el-proceso-de-paz-con-las-farc-en-el-gobierno-de-belisario-betancur-articulo-854540>

Castro, C. (2009). *Resistencia civil y procesos comunitarios en los municipios de Suárez y Buenos Aires, Norte del Cauca*. Bogotá.

Castro, C. (2017). Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en derechos humanos en el contexto colombiano. En *Polifonías de la educación comunitaria y popular* (págs. 91-112). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cendales, L., & Torres, A. (Septiembre de 2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. *Aportes*(56), 66-75.

CERSUR. (s.f.). *Plataforma sur de procesos sociales*. Obtenido de <https://plataformasur.org/cersur/>

Colombia se volvió un país urbano y el campo se está quedando "sólo", dice el Dane. (05 de noviembre de 2006). Obtenido de Caracol Radio:

https://caracol.com.co/radio/2006/05/11/economia/1147341060_285586.html

Congreso de Colombia. (5 de Junio de 2002). Ley 743. Sobre los organismos de acción comunal. Obtenido de

https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/36_ley_743_de_2002.pdf

- Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. (2008). *Diagnóstico Departamental del Huila 2003- Junio 2008*. Obtenido de <http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Paginas/DiagnosticosDepartamento.aspx>
- Coronado, S. A. (2010). *Tierra, autonomía y dignidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cubides, F. (2006). La participación política del campesinado en el contexto de la guerra : el caso colombiano. En H. C. Grammont. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cuevas, P. (2008). *La Recuperación Colectiva de la Historia, Memoria Social y Pensamiento Crítico*. Quito: UASB.
- DANE. (2005). *Censo general de población 2005* .
- Ejército Nacional de Colombia. (2019). *Ejército Nacional de Colombia*. Obtenido de EJC: <https://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=362168>
- Estrada, J. (11 de Diciembre de 2015). A 25 años del ataque a “Casa Verde”: La perspectiva de un Acuerdo final y el miedo al pueblo y a la reforma. *Agencia Prensa Rural*. Obtenido de <https://prensarural.org/spip/spip.php?article18343>
- Exigibilidad de los DESCAs: la ruta de la justiciabilidad. (2010). En Á. L. Hernández (Ed.), *Los derechos en la lucha contra la discriminación racial* (págs. 121-158). Bogotá: Publicaciones ILSA.
- Foucault, M. (1988). El sujeción y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 13.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- García, C. I. (2006). *Las representaciones sociales del territorio*. Bogotá: Centro de investigación y educación popular (CINEP).
- Gobernación del Huila. (2018). *Sistema de Información Regional*. Obtenido de Sistema de Información Regional:
<http://sirhuila.gov.co/index.php/estadisticas/sociales/poblacion/1513-poblacion-2018>
- Gómez Villa, J. (2012). La Acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos. *EL ÁGORA USB*, vol. 12,, 349-365.
- González, F. (2006). *Control territorial, integración nacional y presencia diferenciada del Estado en Colombia*, . Cali: Uni Valle.
- González, J. J. (2011). El Huila ¿Por la tierra prometida? *Pensando Regiones*, 135-142.
- Huila sigue siendo el primer productor de café en el país. (22 de Noviembre de 2018). *La Nación*. Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/2018/11/22/huila-sigue-siendo-el-primer-productor-de-cafe-en-el-pais/>
- Instituto Colombiano de Reforma Agraria [INCORA]. (25 de Noviembre de 1996). Acuerdo No. 024. Obtenido de <https://humanidadvigente.net/acuerdo-no-024-de-1996/>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz]. (2013). *El Pacto de la Uribe con las Farc-Ep en 1984*. Obtenido de http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El_Pacto_de_la_Uribe_con_las_Farc.pdf
- La Nación. (22 de marzo de 2013). *¡No más embarazos adolescentes!* Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/2013/03/22/no-mas-embarazos-adolescentes/>

La Nación. (22 de noviembre de 2018). Huila sigue siendo el primer productor de café en el país. *La Nación*.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Opera*, 69-84.

Molina Valencia, N. (Diciembre de 2005). Resistencia comunitaria y transformación de conflictos. *Reflexión política*, 7(4), 70-82.

Pacifista. (16 de Septiembre de 2016). *La paz que firmaron cinco guerrillas colombianas en los 90*. Obtenido de <https://pacifista.tv/notas/la-paz-que-firmaron-cinco-guerrillas-colombianas-en-los-90/>

Pasajeros, G. M. (s.f.). El mundo es un pizarrón [Grabado por Pasajeros, Grupo Musical]. Medellín, Antioquia, Colombia.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Huila: Análisis de la conflictividad*. Neiva, Huila: ART- REDES.

Quinta División - Ejército Nacional de Colombia. (2015). Obtenido de <http://www.quintadivision.mil.co/?idcategoria=277520>

Ramírez, S. (11 de Septiembre de 2018). Lecciones de los diálogos por la paz con el ELN. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/colombia2020/politica/lecciones-de-los-dialogos-por-la-paz-con-el-eln-articulo-857124>

Semanario Voz. (26 de Agosto de 2019). Obtenido de Semanario Voz: http://semanariovoz.com/quimbo-modelo-extractivista-lucha-poder-territorial/?fbclid=IwAR3J1EanYiZQ_vqDKyNx9ct6VZcS-20DRvzeHq8ySWnKy-zUxj6XcxSZZAA

Subcomandante Marcos. (24 de marzo de 2001). *Palabra EZLN*. Obtenido de Palabra EZLN: https://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_24.htm

Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 341-388.

Torres Carrillo, A. (2006). Organizaciones populares y construcción de identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200007

Torres, A. (1993). La Educación Popular, evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 13-27.

Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcciones de identidad y acción política. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventd.*, 23. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200007

Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *pedagogia y saberes*, 19-32.

Torres, A., Cendales, L., & Peresson, M. (1992). *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimension Educativa.

Torres, C. A. (2002). Vinculos Comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana De Educación*(43). doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.5457>

Torres, C. A. (2016). La Recuperación Colectiva de la Historia y memoria como práctica educativa popular. *Decisio*, 16-22.

Verdad Abierta. (18 de Noviembre de 2012). El origen (1953- 1964). Obtenido de
<https://verdadabierta.com/el-origen-1953-1964/>

Wolkmer, A. C. (2002). Sociedad civil, poder comunitario y acceso democrático a la
justicia. *El Otro Derecho*, 135-147.

Zibechi, R. (2010). *América Latina: contrainsurgencia y pobreza*. Bogotá: Desde
Abajo.