



ESCUELA REGIONAL DE PROMOTORES

PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO EN LA REGIÓN DEL SUMAPAZ

**EDUCACIÓN COMUNITARIA CAMPESINA: UNA PROPUESTA PARA LA DEFENSA
DEL AGUA Y EL TERRITORIO EN LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ**

VIVIANA GUTIÉRREZ ROJAS

MÓNICA BEATRIZ SILVA GUTIÉRREZ

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO EN:
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS
EN DERECHOS HUMANOS**

TUTOR: ÁNGEL LIBARDO HERREÑO HERNÁNDEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS
EN DERECHOS HUMANOS**

Línea de investigación: Educación, Territorio y Conflicto.

Bogotá, 2018

*A las mujeres guerreras y sabias que nos acompañan siempre, por escucharnos
y hacerse escuchar...*

Mónica Silva

*A quienes nos acompañan en todas nuestras luchas, que tienden sus manos,
despliegan su cariño y no nos dejan desfallecer...*

Viviana Gutiérrez

*En memoria de Don Carlos Riveros, quien con sus manos campesinas sembró y
cosechó vida en defensa del territorio del Sumapaz...*



AGRADECEMOS...

... A los campesinos y campesinas, a los procesos sociales y comunitarios, a las personas de la provincia del Sumapaz que, comprometidas con la defensa del agua y del territorio, siembran esperanza para cosechar victorias.

Al profesor Libardo Herreño por ser un maestro comprometido con los procesos y personas que defienden la vida, por su dedicación a este trabajo y por sus aportes a la licenciatura.

A los profesores Julio Palacios, Johan Torres y Amadeo Clavijo por sus enseñanzas y reflexiones pedagógicas, éticas y políticas.

A la línea de investigación en Educación, Territorio y Conflicto por brindarnos la posibilidad de dar a conocer esta experiencia de resistencia campesina y alimentar nuestras reflexiones.

A todos los maestros y maestras que contribuyeron de alguna manera en la elaboración de este documento y en ampliar nuestras reflexiones sobre la Educación Comunitaria, llenando de sentido nuestras acciones y enseñándonos la importancia del compromiso con los procesos sociales.

A nuestros compañeros y compañeras de la licenciatura que siempre estuvieron dispuestos a escuchar, preguntar y retroalimentar nuestra experiencia.

A Tierra Libre por permitirnos trabajar colectivamente en esta apuesta por la defensa de la vida.

¡Porque toda tierra es buena y merece ser libre!

A mis compañeras de vida Stella, Luisa y Lorena por ser la fuerza, la valentía y el amor.

A mi padre Ricardo por llevarme a recorrer caminos y enseñarme a amar el campo.

A Viviana por enseñarme que la solidaridad es también entre compañeras, que el conocimiento se construye colectivamente y que la persistencia es una virtud valiosa que no podemos perder.

A mi familia de casi una década que forja en mí, cada día el carácter, la rigurosidad, la paciencia, la persistencia, la empatía, la solidaridad, la humildad y el compromiso con esta Tierra que merece ser Libre.

Mónica Silva

A mi madre Elena y mi abuela Rosa: mujeres campesinas, sabias, tiernas y trabajadoras que me han inculcado el orgullo por nuestras raíces.

A mi padre Julio y mi hermano Giovanny: hombres detrás de un volante, trabajadores y sencillos que me han regalado la posibilidad de recorrer con ellos este país viaje tras viaje.

A Mónica, por la complicidad, el cariño, la paciencia y la sororidad. Por ser ejemplo de dignidad y amor eficaz.

A mis compañeros de vida, Diana y David, por ser y estar siempre.

Viviana Gutierrez

ABREVIATURAS

ANH: Agencia Nacional de Hidrocarburos.

ANLA: Agencia Nacional de Licencias Ambientales.

ANUC: Asociación Nacional de Usuarios Campesinos.

APRENAT: Asociación de Protectores de los Recursos Naturales y del Ambiente de Tibacuy.

ASODETEAM: Asociación de Defensores del Territorio Ambiental.

ASOPROCAFECUNDI: Asociación de Productores de Café de Cundinamarca.

CCB: Cámara de Comercio de Bogotá.

CNA: Coordinador Nacional Agrario de Colombia.

COOVESUR: Cooperativa de Usuarios del Acueducto Comunal de la Veredas del sur de Fusagasugá.

COR: Cordillera Oriental.

CORPOICA: Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria.

DD.HH: Derechos Humanos.

DESCA: Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales.

DNP: Departamento Nacional de Planeación.

ECC: Educación Comunitaria Campesina.

EDUCO: Educación Comunitaria.

EMSERFUSA: Empresa de Servicios Públicos de Fusagasugá.

EP: Educación Popular.

FEAC: Federación Estudiantil Agraria de Colombia.

FRUTIGAO: Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz.

IAP: Investigación Acción Participativa.

INCODER: Instituto Colombia de Desarrollo Rural.

INCORA: Instituto Colombiano de la Reforma Agraria.

JAC: Junta de Acción Comunal

NBI: Necesidades Básica Insatisfechas.

OTR: Ordenamiento Territorial Rural.

PND: Plan Nacional de Desarrollo.

PNN: Parques Nacionales Naturales.

PPI: Práctica Pedagógica Investigativa.

USO: Unión Sindical Obrera.

ZRC: Zona de Reserva Campesina.

LISTADO DE FOTOS

- Foto 1. Cerro Pico de Plata, veredas del sur, Fusagasugá.
- Foto 2. “Somos osos de anteojos”, cierre de la escuela del agua.
- Foto 3. Mística de apertura de la escuela.
- Foto 4. Gotas de agua, mística.
- Foto 5. Mapa de la provincia del Sumapaz.
- Foto 6. Hacienda Cafetera La Vuelta. APRENAT.
- Foto 7. Cartografía de las resistencias.
- Foto 8. Sesión 2 en Tibacuy.
- Foto 9. Don Julio Roberto interpreta la guitarra.
- Foto 10. Al fondo el Cerro Pico y Plata, Fusagasugá.
- Foto 11. Grupo de escolantes, vereda Bochica, Fusagasugá.
- Foto 12. “Nos tocó juntarnos para cuidar el Cerro” Don Aureliano, vereda Bochica.
- Foto 13. Juan Pedro Córdoba, integrante de Tierra Libre.
- Foto 14. Grupo de Escolantes en Pandi.
- Foto 15. “La disputa está en si el puente es de Pandi o de Icononzo, yo digo que depende del lado en donde nos paremos a mirarlo” Don Gustavo, líder campesino de Icononzo.
- Foto 16. Miembro del Comité Ambiental de Ibagué.
- Foto 17. Miembro de la Unión Sindical Obrera.
- Foto 18. Tatiana Roa Avendaño.
- Foto 19. Campaña ¡Agua y agricultura Sí, Petróleo y minería No!
- Foto 20. Jóvenes del colectivo “herederos de la montaña” del municipio de Tibacuy.
- Foto 21. Tienda comunitaria, vereda San Miguel. Sibaté.
- Foto 22. Entrada a la mina de arena sílice. Vereda El Peñon. Sibaté.
- Foto 23. Desembocadura de aguas de la mina. Vereda El Peñon. Sibaté.
- Foto 24. Gota de agua, cierre de la escuela.
- Foto 25. Mapa colectivo del territorio soñado.
- Foto 26. Líderes y lideresas del municipio de Pandi.
- Foto 27. Mística de cierre de la escuela.

Foto 28. Entrega de regalos, cierre de la escuela.

LISTADO DE GRAFICOS

Gráfico 1. Distribución de la población en la provincia del Sumapaz, entre cabecera municipal y rural disperso. Censo 2005

Gráfico 2. Producción agrícola de la provincia del Sumapaz

Gráfico 3. Distribución de la producción agrícola de la provincia del Sumapaz

Gráfico 4. Producción pecuaria en provincias de Cundinamarca. 2006

Gráfico 5. Cobertura de Servicios públicos para la provincia del Sumapaz.

LISTADO DE MAPAS

Mapa 1. Delimitación de la provincia del Sumapaz.

Mapa 2. Cuencas Hidrográficas del Área de Desarrollo Rural de Sumapaz.

Mapa 3. Designación de bloques de hidrocarburos en la provincia de Sumapaz.


LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Proyectos de extracción y producción de hidrocarburos en la provincia.

Tabla 2. Análisis Etnodesarrollo.

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Prácticas comunes de los y las campesinas participantes de la Escuela.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 160	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Educación comunitaria campesina: una propuesta para la defensa del agua y el territorio en la Provincia del Sumapaz	
Autor(es)	Gutiérrez Rojas, Viviana; Silva Gutiérrez, Mónica Beatriz.	
Director	Herreño Hernández, Ángel Libardo	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 148 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	EDUCACIÓN COMUNITARIA CAMPESINA; SENTIDO DE LO COMUNITARIO; ORDENAMIENTO TERRITORIAL CAMPESINO; DEFENSA DEL TERRITORIO; EXTRACTIVISMO.	
2. Descripción		
<p>El presente trabajo recoge la investigación, las reflexiones y los aportes teóricos que surgen a partir de nuestra práctica pedagógica investigativa (PPI) que se realizó entre el año 2016 y el primer semestre del 2018, ésta consistió en la elaboración de la propuesta pedagógica, la ejecución de la misma y, posterior reflexión y acompañamiento al trabajo organizativo de los procesos participes. Nos centraremos en la descripción de la experiencia pedagógica y organizativa en el marco de la Escuela de promotores y promotoras en defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz, también nutriremos de reflexiones y aportes dados posteriormente a la propuesta pedagógica y, que sustentan el análisis teórico y las apuestas conceptuales desarrolladas en la investigación.</p> <p>La propuesta pedagógica fue construida en conjunto por integrantes de la asociación FRUTIGAO y la organización Tierra Libre, ésta última nos convocó a nosotras como practicantes de la línea de investigación en educación, territorio y conflicto, de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, a participar en la planeación y ejecución de la Escuela del Agua. Para esto, se conformó una coordinación político-pedagógica entre ambas organizaciones, que se encargó de la construcción, el desarrollo y la proyección de los escenarios metodológicos, pedagógicos y demás, necesarios para su realización.</p>		

El propósito de la Escuela del Agua, fue el de hacer un proceso formativo con líderes y lideresas campesinas de algunos municipios de la provincia del Sumapaz, que permitiera ampliar el conocimiento frente a las herramientas socio-jurídicas para la defensa de los territorios amenazados por los proyectos de extracción de minerales, hidrocarburos y proyectos hidroeléctricos, que responden al modelo de desarrollo extractivista.

3. Fuentes

Acosta, A.; Martínez, E. (2016). Agua. Un derecho humano fundamental. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2010). Términos de referencia para el proceso competitivo denominado Open Round Colombia 2010. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/Procedimientos-de-Seleccion/Procesos%20Anteriores/Ronda%20Colombia%202010/T%C3%A9rminos%20de%20Referencia%20Definitivos.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2011). Contrato Bloque COR 4. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/Contratos%20EP%20y%20TEAS%20firmados/CTO%20EyP%20COR%204%202011.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2011a). Contrato Bloque COR 11. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/CONTRATOS%20FIRMADOS%20EP%20y%20TEAS/CONTRATOS%20EyP%20TEAS%20%20%202011/CTO%20EyP%20COR%2011%202011.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2011b). Contrato Bloque COR 33. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/Contratos%20EP%20y%20TEAS%20firmados/CTO%20EyP%20COR%2033%202011.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2017). Seguimiento a contratos de exploración. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Seguimiento-a-contratos/Exploracion/Documents/Contratos%20EP%20y%20TEA%20vigentes%20Pagina%20WEB%2028-jun-17.pdf>

Aguirre, D. (2014). Juan de la Cruz Varela y la lucha campesina en el Sumapaz del siglo XX. (Trabajo Fin de Grado de Historia). Universidad del País Vasco. País Vasco. Recuperado 25 mayo 2018 de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21336/TFG_AgirreSanVicente%2CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Araya, S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Arias Gaviria, J. (2014). Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro - Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperada 25 abril 2018 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>

Barreda, Andrés. (2008). Verdades en RED: Petroleo, globalización y otros asuntos. Revista Ruiría. Censat Agua Viva. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://censat.org/es13/publicaciones/ruiria>

Bonanno, O. (2003). Castoriadis. El emergente psicosocial. Escritos y materiales de psicología social. Recuperada 25 abril 2018 de: <https://es.scribd.com/document/229949134/Castoriadis-Osvaldo-Bonanno>

Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. N° 23. pp. 17-28.

Cadarso, P. L. (2001). Principales teorías sobre conflicto social. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=241031>

Castilla, A. (2015). Reconocimiento político del Campesinado. Porqué debe promoverse en la Constitución Nacional. Semillas.org.co. Recuperado 24 mayo 2018 de: <http://www.semillas.org.co/es/reconocimiento-pol-2>

CCB. (2010). Plan de competitividad para la provincia de Sumapaz. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://www.ccb.org.co/content/download/3214/39277/file/Plan%20de%20competitividad%20de%20Sumapaz.pdf>

Cárdenas, J. (2011). La pedagogía social como posibilidad de transformación comunitaria: la Cátedra Sumapaz. X Congreso Nacional de Sociología. Noviembre, 2011. Recuperado 25 abril 2018 de: https://www.icesi.edu.co/congreso_sociologia/images/ponencias/21-Cardenas-La%20pedagogia%20social%20como%20posibilidad%20de%20transformacion%20comunitaria%20La%20Catedra%20Sumapaz.pdf

Carvajal, J. (2005). Tierra y cartografía social. Popayán: Asociación de proyectos comunitarios.

Castillo C.; Romero K. (2016). La escuela rural como espacio de procesos de resistencia y resignificación del territorio. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado 24 mayo 2018 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3131/TE-19127.pdf>

Ceccon, E. (2008). La revolución verde tragedia en dos actos. Ciencias, Vol. 1, Núm. 91, julio-septiembre, 2008, pp. 21-29. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado 24 mayo 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/644/64411463004.pdf>

Cely N., D.; González T., D. (2013). Resistencia y organización campesina en defensa del territorio en medio del conflicto petrolero. Una propuesta pedagógica popular para el fortalecimiento de ASOCAMPROV libertad. Tesis de Pregrado, Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2289/TE-16278.pdf>

Cleves, F. (2011). El campesinado fusagasugueño y el Cerro Fusacatán. Felixraulmartinez.blogspot.com.co. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://felixraulmartinez.blogspot.com.co/2011/03/el-campesinado-fusagasugueno-y-el-cerro.html>

CNA (2017). Territorios Agroalimentarios.Indepaz.org.co. Recuperado 25 abril 2018, de: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2017/12/territoriosagroalimentarioscna_0.pdf

Corpoica - Incoder. (2011). Subgerencia de planificación e información. Dirección técnica de información y tecnología/sig. Lanzamiento área de desarrollo rural ADR del Sumapaz. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://slideplayer.es/slide/1104883/>

Corporación Grupo Semillas. (2017). Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo. Territorio, agua y semillas criollas; una apuesta a la paz desde el Catatumbo y su campesinado. Veredas: Ambato, Bertrania, Caño Victoria Norte, Kilómetro 12, El Porvenir, La Esmeralda II, La Guajira km 15, La Rochela, Miraflores, Llano Grande, Campo Hermoso, La

Batería, Tibú y Sardinata. Norte de Santander. Bogotá, Arfo Editores e Impresores S.A.S. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/cartilla-escuela-de-cultura-campesina-catumbo.pdf>

Declaración sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales. (2013). Recuperado 25 de abril 2018, de: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/WGPleasants/A-HRC-WG-15-1-2_sp.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (DNP) (2018). RETOS DEL ORDENAMIENTO TERRITORIAL PARA EL DESARROLLO DEL PAÍS. colaboracion.dnp.gov.co. Recuperado 25 abril 2018, de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/9%20COT.pdf>

Fajardo, D. (2002). Tierra, Poder político y reforma agraria y rural. Bogotá: Ilsa.

_____. (2007). "Prólogo". En: Varela, L.; Romero, Y. (2007). Surcando Amaneceres: Historia de los Agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima. Fondo Editorial UAN. Bogotá

Fajardo, J. (2005). Resistencia: Que es y por qué se habla hoy de ella. Revista vientos del sur. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=14055>

Fals-Borda, O. (1986). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla (3ra ed.). Bogotá: Tercer Mundo.

_____. (1987). Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos (3ra ed., pp. 65 - 84). Bogotá: Carlos Valencia Editores. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>

Freire, Paulo. (1986). Pedagogía del Oprimido. Editorial SIGLO XXI. México.

Fundación Rosa Luxemburg, CENSAT Agua viva, Radialistas Apasionadas. (2013). Alternativas al desarrollo. La destrucción del planeta no es un destino. Fundación Rosa Luxemburg. Quito.

Ghiso, A. (2013). "Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular." En: Mejía, R.; Cendales, L.; Muñoz, J. (Comp.) (2013). Entretejidos de la educación popular en Colombia Ediciones desde abajo. Bogotá.

Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://ie.upn.mx/docs/Diplomados/LinealInter/Bloque1/Identidad/Lec1.pdf>

Gómez, D.; Salas de la Vega, A.; Suarez, C. (2007). Itinerario y énfasis del ordenamiento territorial en Colombia reflexiones al cumplir la ley de desarrollo territorial, ley 388 de 1997, una década de vigencia. Facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales. Centro de Estudios Políticos e Internacionales –CEPI-. Bogotá: Editorial del Rosario. (Serie Documentos. Borradores de Investigación; 26) Recuperado 25 abril 2018 de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1216/BI%2026CP.pdf>

Gudynas E., (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasNuevoExtractivismo10Tesis09x2.pdf>

_____. (2013). Extracciones, Extractivismos y Extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales. CLAES. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://ambiental.net/wp-content/uploads/2015/12/GudynasApropiacionExtractivismoExtraheccionesOdeD2013.pdf>

Hamui-Sutton, A., Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica. Recuperado 25 de abril, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-

50572013000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Harvey, D. (2003). Acumulación por desposesión. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://socialistregister.com/index.php/srv/article/viewFile/14997/11983>

Helfrich, S. (2008). Genes, bytes y emisiones. Bienes comunes y ciudadanía. El Salvador: Fundación Heinrich Böll.

Herreño, L. (2008). DESC y Desarrollo: visiones hegemónicas y alternativas. Colección: Útiles para conocer y actuar No. 8. ILSA, Bogotá.

Hurtado, W. (2012). "La participación ciudadana, un reto en gestión ambiental. Participar es decidir". En: *Experiencias significativas en participación ciudadana y conocimiento tradicional en la gestión ambiental*. Editores: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Bogotá.

Isaza G, J. C. (2016). Representaciones Sociales del agua en un contexto de conflicto socioambiental por exploración minera - corregimiento de Palocabildo Jericó-Antioquia. Tesis de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo. Facultad de Minas. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://bdigital.unal.edu.co/56230/1/8026236.2016.pdf>

Minga Informativa. (2002). La Mística del MST. Movimientos.org. Recuperado 25 abril 2018, de: https://www.movimientos.org/es/cloc/mst-brasil/show_text.php3%3Fkey%3D940

Machado, Absalón. (2011). Colombia es rural. Razonpublica.com. [online] Recuperado: 4 Octubre 2017: <https://www.razonpublica.com/index.php/econom%C3%ADa-y-sociedad/2440-colombia-es-rural.html>

Magendzo, Abraham. (2008). La escuela y los Derechos Humanos. (1ra ed.) México: Cal y Arena.

Mançano, B. (2006). Movimientos socio-territoriales y movimientos socio-espaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>

_____. (2008). Territorio, teoría y política. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://problemasrurales.files.wordpress.com/2008/12/territorio-teoria-y-politica-bernardo.pdf>

Mejía J., M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>

Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2004). Serie Planes de Ordenamiento Territorial. Guía Metodológica 1. Información práctica para la formulación de planes de ordenamiento territorial. Recuperado 25 de abril 2018, de: <http://www.minvivienda.gov.co/POTPresentacionesGuias/Gu%C3%ADa%20Formulaci%C3%B3n%20Planes%20Ordenamiento.pdf>

Montana, T. (2018). Ordenamiento Territorial y Participación Ciudadana: un asunto pendiente para mejorar la calidad de la democracia. Tathianamontana.blogspot.com.co. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://tathianamontana.blogspot.com.co/2013/03/ordenamiento-territorial-y.html>

Movimiento Regional por la Tierra. (2017). Zona de Reserva Campesina de Cabrera: Memorias de lucha por la permanencia en el territorio. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://www.porlatierra.org/casos/70/naturaleza>

Ortega P., Peñuela D., López D. M. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá. Editorial El Búho.

Osorio, F. (2007). Identidades Campesinas. Ponencia presentada en el seminario ¿quiénes son

los campesinos hoy? Diálogos en torno a la antropología y los estudios rurales en Colombia. XII Congreso de Antropología en Colombia. Universidad Nacional.

Osorio, J. (2004). Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria. Consultado en: <https://journals.openedition.org/polis/6267>

Palomino, H. (2004). La Argentina hoy, los movimientos sociales. Herramienta: Revista de debate y crítica marxista, 27. Buenos Aires.

Paruelo, J.; Jobbágy, E.; Lathera, P.; Dieguez, H.; García, M.; Panizza, A. (2014). ORDENAMIENTO TERRITORIAL RURAL. Conceptos, métodos y experiencias. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Peresson, T.; Mariño, M.; Cendales, L. (1983). Educación Popular y Alfabetización en América Latin. Bogotá. Dimensión Educativa.

Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M., Calvo, G., Cendales, L., Cifuentes, R., Bonilla, J. V., Galindo, S. (1995). La educación comunitaria: Campo educativo y pedagógico emergente. Documento de trabajo: Maestría en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

PNN. (s, f). Parque Nacional Natural Sumapaz. Parquesnacionales.gov.co. Recuperado: 25 abril 2018, de: <http://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/parque-nacional-natural-sumapaz/>

Pulido, A. (2015). Los territorios frente a la minería. Debates y alternativas alrededor de la problemática minera en Colombia. CEDINS - Fundación Rosa Luxemburg. Bogotá. Recuperado 25 abril 2018 de: [http://www.rosalux.org.ec/pdfs/Los territorios frente a la minería%CC%81a.pdf](http://www.rosalux.org.ec/pdfs/Los%20territorios%20frente%20a%20la%20miner%C3%81a.pdf)

Ramírez R., J. (2012). Caracterización Sociodemográfica del Área de Desarrollo Rural de Sumapaz. INCODER. Recuperado 4 octubre 2017 de: <http://studylib.es/doc/5566974/caracterizacion-socio-demografica-sumapaz>

RESMA. (2009) ¿Qué es Minga? Resmarlp.blogspot.com.co. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://resmarlp.blogspot.com.co/2009/08/normal-0-21-false-false-false.html>

Risler, J., Ares, P. (2013). Manual de Mapeo Colectivo: Recursos cartográficos críticos para los procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.

Roa, T.; Navas, L. (2014). Extractivismo. Conflictos y resistencias (1ra ed.). Bogotá: Censat Agua Viva – Amigos de la Tierra Colombia.

Roa, T., & Urrea, D. (2010). "Aguas en movimiento. Culturas y derechos". En A. Acosta, E. Martínez, Agua. Un derecho humano fundamental (1ed., pp. 251-280). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Rodríguez R. A.; Cubillos J., Y. (2016). Umañistas por el territorio: una experiencia investigativa y pedagógica hacia la construcción de una educación ambiental comunitaria en la escuela. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2313/TE-19016.pdf>

Ruiz, A. (1997). Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y a la psicología. Comitepaz.org.br. Recuperado 25 abril 2018, de: http://comitepaz.org.br/Maturana4_1.htm

Serna, A. (2010). La investigación social. Una mirada desde la historicidad, la reflexividad y la contextualidad. Algunas consideraciones para la construcción de propuestas. En Piedrahita, C.; Jiménez, A. (Ed), Desafíos en estudios sociales e interdisciplinariedad. Universidad Distrital Francisco José de

Caldas. Bogotá.

Shiva, V. (2004) Las guerras del agua. Privatización, contaminación y lucro. México: Siglo XXI Editores.

Sierra P., P. (2011). Defensa del territorio, educación e interculturalidad. Trabajo Social. UN, (13), 9-26. Bogotá. Recuperado 4 octubre 2017 de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28360>

Tierra Libre. (2015). Entre el agua y la codicia: conflictos territoriales por extractivismo en la provincia de Sumapaz, Cundinamarca. Documento de trabajo. No publicado.

_____. (2016). Sumapaz: Características, problemáticas y apuestas. Presentación PowerPoint. Sesión 1, Escuela de promotores y promotoras para la defensa del agua y el territorio en la región del Sumapaz. Documento de trabajo. No publicado.

_____. (2017). Fusunga. Que el pueblo lo sepa. Recuperado 25 abril 2018 de: http://co.boell.org/sites/default/files/20180424_fusunga_-_que_el_pueblo_lo_sepa.pdf

Toro, C. (2012). "Geopolítica energética: minería, territorio y resistencias sociales." En: Toro, C.; Fierro, J.; Coronado, S.; Roa, T. (Ed) (2012). Minería, territorio y conflicto en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Torres C., A. (2011). Educación popular, trayectoria y actualidad. (1ra ed.) Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

_____. (2014a). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE) - Editorial El Búho Ltda.

_____. (2014b). Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular. Consultado en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34613.pdf>

Torres, J.; Castro, C.; Camacho, T.; Arriaga, M.; Reyes, P.; Ruiz, M.; Rico, Y.; Ramírez, E.; Prada, L.; Arango, C.; Tellez, S. (2014). Estado de arte: territorio, conflicto y violencia sociopolítica. Línea de investigación Educación, Territorio y Conflicto. Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Varela, L.; Romero, Y. (2007). Surcando Amaneceres: Historia de los Agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima. Fondo Editorial UAN. Bogotá, Colombia. pp 31

Ulloa, A. (2014) "Geopolíticas del Desarrollo y la Confrontación Extractivista Minera: Elementos para el análisis en Territorios Indígenas en América Latina." En: Göbel, B. y Ulloa, A. (Coords). Extractivismo Minero en Colombia y América Latina. Bogotá, UN. Recuperado 25 abril 2018 de: http://www.desigualdades.net/Resources/Publications/Extractivismo-minero-Goebel_Ulloa.pdf

Velásquez, F. (2011). Participación y ordenamiento territorial en Colombia. Documento resumen.

Viloria, N. (2014). Cundinamarca en la feria del petróleo. Prensarural.org. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://prensarural.org/spip/spip.php?article14306>

Yague P., E. (2015). Resistencia campesina al extractivismo en el Páramo de Pisba: Una propuesta desde la educación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y la construcción de planes de vida comunitarios. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en DDHH. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado 4 octubre 2017 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2321/TE-18360.pdf>

Zibechi, Raul. (2007). "Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos". En **Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento. Programa Democracia y Transformación. Perú.**

4. Contenidos

Este trabajo está estructurado en cuatro capítulos con el objetivo de conocer las reflexiones pedagógicas del proceso, las apuestas organizativas de las y los participantes y los aportes teóricos y conceptuales desde la educación comunitaria y la investigación social con una perspectiva crítica, para poder concluir y hacer unas recomendaciones que alienten la continuación de estos escenarios formativos en otras comunidades campesinas que consideren su pertinencia. Para esto, presentaremos las características del territorio, un acercamiento breve a los procesos organizativos participantes de la Escuela del Agua, la propuesta pedagógica realizada y las reflexiones pedagógicas producto de esta experiencia.

El primer capítulo contiene la caracterización del territorio, mostrando sus aspectos geográficos, socio-económicos y socio-ambientales, además de una descripción detallada de aquellos bienes comunes de la provincia del Sumapaz que son de vital importancia cultural, ambiental, productiva y económica. Por otra parte, se ahonda sobre los conflictos relacionados directamente con la tierra, partiendo de los conflictos por la apropiación y el uso de la misma, el legado histórico de las luchas agrarias en la región, los conflictos socio-ambientales actuales y, las resistencias campesinas en defensa del agua y el territorio.

El segundo capítulo contiene el estado del arte, que ha sido resultado de la revisión bibliográfica desde un enfoque de investigación interpretativa, el cual nos permitió poner en diálogo, tensión y contradicción los distintos referentes teóricos. Para ello, definimos el contexto, el problema de investigación y el enfoque investigativo, lo que permitió determinar nuestras categorías de análisis a partir de las reflexiones pedagógicas y los aportes teóricos. En primer lugar, abordamos referencias en torno a la educación campesina en la provincia del Sumapaz, haciendo énfasis en aquella que promueve la defensa del agua y del territorio. En segundo lugar, revisamos los debates planteados en relación con el modelo de desarrollo basado en el extractivismo y, las alternativas que han surgido como propuestas de resistencia campesina para la defensa de los bienes comunes; por último, plasmamos las percepciones, aportes e ideas en torno al lugar desde donde la educación comunitaria con campesinos y campesinas se viene realizando.

En el tercer capítulo hacemos una descripción de la propuesta pedagógica de la Escuela del Agua, reflexionando a partir de nuestra experiencia y la de los participantes, acerca de los elementos metodológicos, temáticos y pedagógicos que se llevaron a cabo en el proceso. Nuestro punto de partida es la presentación general de la experiencia, donde damos a conocer de dónde surge, cuáles son sus propósitos, sus objetivos y, los principios pedagógicos y políticos que se enmarcan en la planeación previa de la Escuela del Agua. Luego se hace precisión en términos metodológicos de los ejes temáticos y contenidos trabajados, así como los fundamentos y las herramientas participativas reflexionando sobre

cada una de las sesiones realizadas.

El cuarto capítulo contiene las reflexiones teóricas, que parten del sistema de proposiciones construido en referencia al estado del arte y la descripción de la propuesta pedagógica. En este señalamos tres categorías en las que planteamos una hipótesis, un objetivo de desarrollo teórico y unas preguntas que pretendemos resolver a lo largo del capítulo. Las categorías a desarrollar son: la educación comunitaria campesina para la defensa del territorio, donde se aborda la reflexión frente al papel de esta como experiencia pedagógica contextualizada; el sentido de lo comunitario, como principio pedagógico de la educación comunitaria campesina, y que refuerza los procesos de resistencia y defensa de los territorios; y el ordenamiento territorial campesino como alternativa para la permanencia y la pervivencia de los campesinos y campesinas en la provincia del Sumapaz.

Por último, se presentan las conclusiones surgidas de nuestro proceso investigativo, y las recomendaciones sobre la experiencia pedagógica, que pretendemos sean un aporte a la Licenciatura en Educación Comunitaria y en especial a la línea de investigación en educación, territorio y conflicto, de la cual hacemos parte y donde realizamos las mayores reflexiones sobre nuestra práctica pedagógica e investigativa. Así mismo, esperamos que estos aportes sirvan como insumo para los procesos pedagógicos de las organizaciones con las que trabajamos y a su vez alienten los procesos de resistencia en el territorio y de defensa del agua en la provincia del Sumapaz.

5. Metodología

Nos planteamos este proceso investigativo y reflexivo sobre la práctica pedagógica desde el enfoque hermenéutico interpretativo, entendido como un recorrido esquemático sin pretensiones de establecer normas o reglas. Por el contrario, fue un desafío intelectual reflexivo a la práctica pedagógica concreta que permitió mantener la articulación con las discusiones teóricas acerca del objeto de la investigación (Serna, 2010, p. 155-159). Entonces, en este proceso sistemático partimos de la triangulación del contexto, el problema y la pregunta de investigación que emergen de nuestra práctica pedagógica, fijando así la ruta a seguir en la elaboración del estado del arte, dando cuenta de la pertinencia y/o novedad de nuestro estudio. Esto permitió discutir, controvertir y ampliar el planteamiento del problema, desembocando en el sistema de proposiciones en el cual articulamos la construcción de categorías, objetivos, hipótesis y preguntas. Como producto de este análisis teórico articulado con el conocimiento producido desde la práctica pedagógica investigativa construimos el marco teórico, y fue aquí donde desarrollamos las categorías de análisis que permitieron leer críticamente nuestra experiencia y a su vez retroalimentar el análisis teórico. Entendemos que este análisis descubre elementos relacionados con la práctica realizada atendiendo al pasado como punto de partida, permitiendo que la praxis trascienda en el presente y cobre una dimensión de futuro, para fortalecer los procesos de transformación social. (Bickel, 2006, p. 19)

Creemos como educadoras comunitarias, que este proceso se enmarca dentro del enfoque de la investigación acción participativa (IAP), partiendo del compromiso organizativo, político y comunitario con las comunidades campesinas de la provincia del Sumapaz, implicadas con la defensa de sus territorios, y también convencidas de que estos procesos pedagógicos generan nuevos marcos sociales y referencias alternativas de sociedades no capitalistas y que tienen como horizonte una vida digna. Igualmente, sentimos que nuestro trabajo de grado es el resultado de múltiples discusiones con maestras/os y compañeros/as de la licenciatura, fuertemente influenciado por estas reflexiones colectivas y los acercamientos permanentes que tuvo la línea de investigación en Educación, Territorio y Conflicto, sobre nuestra práctica y nuestros intereses como colectividad.

El dialogo constante acerca de la educación comunitaria, la investigación acción participativa y su papel en la transformación de los sujetos y de la sociedad, guiaron nuestro proceso permitiendo generar posicionamientos frente al devenir del ejercicio pedagógico, investigativo y sobre todo organizativo. Por otra parte, el acercamiento a los territorios y el dialogo con los campesinos y campesinas acerca de cómo transformar sus condiciones materiales y subjetivas, llenaron de sentido nuestros intereses pedagógicos e investigativos y permitieron analizar desde la realidad, las formas en las que es posible pensar, sentir, soñar y proyectar los territorios con el saber propio y las manos campesinas. Todos estos, sentimientos que intentamos plasmar en este documento y que atravesó nuestras vidas.

6. Conclusiones

Finalmente, sentimos la necesidad de recalcar que a partir de las reflexiones hechas a lo largo del proceso investigativo y sobretodo de la posibilidad de poner en discusión nuestro trabajo en diferentes espacios de la licenciatura, aquello que planteamos inicialmente y enmarcamos en la Educación Popular y la Educación Comunitaria en la experiencia pedagógica, se fue definiendo en un lugar específico fundamentado como: Educación Comunitaria Campesina.

Estos procesos investigativos que surgen de ejercicios pedagógicos permiten realizar análisis y profundizar en las experiencias, las vivencias y las situaciones educativas, lo que los convierte en prácticas reflexivas constantes que le dan fundamento y sentido a la experiencia pedagógica.

Frente a la ECC, tenemos algunas conclusiones que nos parece importante resaltar:

- La ECC es una apuesta pedagógica contextual que debe proponer metodologías de afirmación y participación de los sectores populares campesinos, de su organización y del tejido comunitario en su conjunto: estas metodologías deben permitir hacer lecturas críticas de la realidad que den sentido a la construcción de un nuevo orden social basado en la eliminación de las formas de opresión y exclusión. Deben potenciar la acción colectiva consciente que parta de los ejercicios de

reflexión y empoderamiento de las comunidades y fortalecer la cultura política de las mismas; deben adoptar una actitud radical de compromiso ético y político que lleve a posicionar al campesinado como un actor de emancipación capaz de construir marcos sociales de referencia alternativos al modelo capitalista. Valoramos que los intercambios de experiencia y los diálogos intergeneracionales son producto de las metodologías utilizadas, y permitieron ampliar las miradas y los sentires frente a las situaciones de defensa del territorio y a su vez generar compromisos y reafirmarse en la búsqueda de la transformación de situaciones de desigualdad. El reconocimiento de los saberes campesinos, las prácticas culturales propias, el lenguaje popular y las formas de construirse en comunidad, no son estrategias en términos funcionalistas para fortalecer los procesos organizativos, sino que son en realidad apuestas éticas, fundamentales para la construcción de nuevos marcos de referencia de sociedades más justas y dignas.

- La ECC es una práctica cotidiana que, como ejercicio educativo, construye y fortalece identidades que surgen de las subjetividades populares y que dan sentido y valor a las representaciones sociales y culturales que, en el caso de los sujetos participantes de la escuela, reafirman las prácticas comunitarias del campesinado y las luchas por la defensa de lo común. Estas prácticas tienen como base el sentido de lo comunitario, arraigado en valores como: la solidaridad, la fraternidad, la reciprocidad y la reflexividad. Por tanto, el papel de la ECC es la de mantener y reforzar estas prácticas, siendo esta la mayor apuesta por la permanencia y la pervivencia del campesinado en los territorios de la Provincia del Sumapaz.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que una propuesta concreta para materializar esa apuesta, es educar en y para el ordenamiento territorial campesino, por esto:

- La ECC debe contemplar la participación, planeación y construcción integral alrededor de prácticas sociales alternativas que dignifiquen la vida campesina y defiendan los bienes comunes, es decir, la construcción de poder comunitario expresado en el ejercicio real de la autonomía, la soberanía y la autodeterminación sobre sus territorios.

Así mismo, queremos resaltar que este proceso pedagógico cobró sentido en la medida en que fortaleció, creó y construyó procesos de organización y acciones colectivas de transformación que partieron del respeto y el reconocimiento de los otros y otras. Este se convirtió en un escenario educativo con constancia, permanencia y compromiso, actitudes que fueron valoradas por las comunidades campesinas y que reafirmaron la rigurosidad como principio de la ECC. Sin embargo, si bien la propuesta pedagógica fortaleció los procesos organizativos, no fue el escenario determinante en la definición del horizonte político ni estratégico de las organizaciones, para esto es necesario reconocer los anteriores y posteriores escenarios de encuentro que se dan en el marco de defensa del territorio y que implica más que relaciones de tipo pedagógicas con las comunidades. Con lo anterior hacemos referencia al sentido que las comunidades le dan a su ejercicio de resistencia a partir de otras relaciones en términos productivos,

económicos, políticos, sociales y culturales, reflejados en otros escenarios como las Escuelas Campesinas Agroalimentarias, las Bio-fabricas veredales, los mercados campesinos, las escuelas de jóvenes, entre otros.

En cuanto a la práctica pedagógica investigativa es importante que después de todo el proceso de planeación, desarrollo, proyección y reflexión de la Escuela del Agua, es definitivo todo lo que viene después de este, ya que diferentes miembros del equipo de la coordinación político-pedagógica han estado acompañando permanentemente a las organizaciones campesinas participantes, promoviendo acciones para la permanencia y la pervivencia en los territorios (encuentros veredales, asambleas, cooperativa, etc.); y también de visibilización frente a las problemáticas de la provincia y del proceso de defensa del agua y el territorio en otros espacios tanto académicos (Universidad de Cundinamarca, Universidad Pedagógica Nacional), como de trabajo en red con otras organizaciones (Red de Páramos, Alianza contra el Fracking, entre otros). Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concluir que la ECC desborda su campo de acción en lo educativo ya que debe apostarle al acompañamiento en otro tipo de procesos, espacios y tareas que tengan como objetivo generar marcos sociales alternativos para la construcción de sociedades justas.

Por último, consideramos que esta experiencia fue vital, inédita e irreplicable, fuente de aprendizajes y reflexiones, y en este sentido fue necesario interpretar críticamente el proceso pedagógico de la Escuela reconstruyendo las memorias de quienes participamos en ella. Como ejercicio pedagógico e investigativo buscamos profundizar en el aporte a la transformación y al fortalecimiento de las luchas campesinas para la defensa del agua y el territorio, comprender y cualificar nuestras prácticas pedagógicas analizando cómo construimos conocimiento colectivo, y, por último, valorar el acumulado de los procesos organizativos y sociales dando cuenta de su apuesta ética y política.

Elaborado por:	Gutiérrez Rojas, Viviana; Silva Gutiérrez, Mónica Beatriz		
Revisado por:	Herreño Hernández, Ángel Libardo		
Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	22
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA DE AGUA	25
PROBLEMA	26
OBJETIVO GENERAL	26
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
METODOLOGÍA.....	28
SISTEMA DE PROPOSICIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
CAPÍTULO I	32
1. CARACTERIZACIÓN DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ	32
1.1. UBICACIÓN	32
1.2. ASPECTOS SOCIO-ECONÓMICOS: CANASTA DE ALIMENTOS DE MANOS CAMPESINAS	33
1.3. BROTE DE AGUA: CARACTERÍSTICAS SOCIO-AMBIENTALES DE LA PROVINCIA DE SUMAPAZ	37
1.4. LO QUE TENEMOS EN COMÚN	40
1.5. CONFLICTOS POR LA TIERRA Y LUCHAS AGRARIAS EN EL SUMAPAZ	42
<i>1.5.1. Conflictos socio-ambientales</i>	48
1.6. RESISTENCIA CAMPESINA EN DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO	51
<i>1.6.1. Nuestro contexto educativo comunitario: la Escuela del Agua</i>	54
CAPÍTULO II	57
2. ESTADO DEL ARTE	57
2.1. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN CAMPESINA PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO EN LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ	57
2.2. ESTUDIOS SOBRE ALTERNATIVAS AL MODELO EXTRACTIVISTA. RESISTENCIA CAMPESINA PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO	65
2.3. ESTUDIOS, ANÁLISIS, APORTES E IDEAS EN TORNO AL LUGAR DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA CAMPESINA	72

CAPÍTULO III	77
3. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DEL AGUA	77
3.1. ESCUELA DE PROMOTORES Y PROMOTORAS EN DEFENSA DEL TERRITORIO DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ	78
3.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	79
3.2.1. <i>Objetivo de la escuela</i>	81
3.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	81
3.3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	82
3.4. DESARROLLO DE LAS SESIONES PEDAGÓGICAS	85
3.4.1. <i>Sesión 1: “Somos más que solo gotas de agua”</i>	86
3.4.2. <i>Sesión 2: “Somos saberes, cultura popular y resistencias campesinas”</i>	90
3.4.3. <i>Sesión 3: “Somos ríos de vida y cauces de dignidad”</i>	95
3.4.4. <i>Sesión 4: “Somos la lucha por la tierra, somos la historia de una sola región”</i>	100
3.4.5. <i>Sesión 5: “Somos un carnaval de gotas de agua”</i>	104
3.4.6. <i>Sesión 6: “Somos caminantes en territorios de vida”</i>	108
3.4.7. <i>Sesión 7: “Somos osos de anteojos”</i>	110
 CAPÍTULO IV	 114
4. REFLEXIONES Y APORTES TEÓRICO - PEDAGÓGICOS	114
4.1. EDUCACIÓN COMUNITARIA CAMPESINA (ECC) PARA LA DEFENSA DEL TERRITORIO	115
4.2. SENTIDO DE LO COMUNITARIO EN LA ECC	122
4.2.1. <i>Algunos retos del educador comunitario y la ECC</i>	128
4.3. ORDENAMIENTO TERRITORIAL CAMPESINO CONTRA EL MODELO DE DESARROLLO EXTRACTIVISTA	130
 CONCLUSIONES	 143
RECOMENDACIONES	146
BIBLIOGRAFÍA	148
LISTADO DE ANEXOS	159

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge la investigación, las reflexiones y los aportes teóricos que surgen a partir de nuestra práctica pedagógica investigativa (PPI) que se realizó entre el año 2016 y el primer semestre del 2018, ésta consistió en la elaboración de la propuesta pedagógica, la ejecución de la misma y, posterior reflexión y acompañamiento al trabajo organizativo de los procesos participes. Nos centraremos en la descripción de la experiencia pedagógica y organizativa en el marco de la Escuela de promotores y promotoras en defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz¹, también nutriremos de reflexiones y aportes dados posteriormente a la propuesta pedagógica y, que sustentan el análisis teórico y las apuestas conceptuales desarrolladas en la investigación.

La propuesta pedagógica fue construida en conjunto por integrantes de la asociación FRUTIGAO y la organización Tierra Libre, ésta última nos convocó a nosotras como practicantes de la línea de investigación en educación, territorio y conflicto, de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, a participar en la planeación y ejecución de la Escuela del Agua. Para esto, se conformó una coordinación político-pedagógica entre ambas organizaciones, que se encargó de la construcción, el desarrollo y la proyección de los escenarios metodológicos, pedagógicos y demás, necesarios para su realización.

El propósito de la Escuela del Agua, fue el de hacer un proceso formativo con líderes y lideresas campesinas de algunos municipios de la provincia del Sumapaz, que permitiera ampliar el conocimiento frente a las herramientas socio-jurídicas para la defensa de los territorios amenazados por los proyectos de extracción de minerales, hidrocarburos y proyectos hidroeléctricos, que responden al modelo de desarrollo extractivista.

De esta manera, estructuramos este trabajo en cuatro capítulos con el objetivo de conocer las reflexiones pedagógicas del proceso, las apuestas organizativas de las y los participantes y los aportes teóricos y conceptuales desde la educación comunitaria y la investigación social con una perspectiva crítica, para poder concluir y hacer unas recomendaciones que alienten la

¹ En adelante: Escuela del Agua

continuación de estos escenarios formativos en otras comunidades campesinas que consideren su pertinencia. Para esto, presentaremos las características del territorio, un acercamiento breve a los procesos organizativos participantes de la Escuela del Agua, la propuesta pedagógica realizada y las reflexiones pedagógicas producto de esta experiencia.

El primer capítulo contiene la caracterización del territorio, mostrando sus aspectos geográficos, socio-económicos y socio-ambientales, además de una descripción detallada de aquellos bienes comunes de la provincia del Sumapaz que son de vital importancia cultural, ambiental, productiva y económica. Por otra parte, se ahonda sobre los conflictos relacionados directamente con la tierra, partiendo de los conflictos por la apropiación y el uso de la misma, el legado histórico de las luchas agrarias en la región, los conflictos socio-ambientales actuales y, las resistencias campesinas en defensa del agua y el territorio.

El segundo capítulo contiene el estado del arte, que ha sido resultado de la revisión bibliográfica desde un enfoque de investigación interpretativa, el cual nos permitió poner en diálogo, tensión y contradicción los distintos referentes teóricos. Para ello, definimos el contexto, el problema de investigación y el enfoque investigativo, lo que permitió determinar nuestras categorías de análisis a partir de las reflexiones pedagógicas y los aportes teóricos. En primer lugar, abordamos referencias en torno a la educación campesina en la provincia del Sumapaz, haciendo énfasis en aquella que promueve la defensa del agua y del territorio. En segundo lugar, revisamos los debates planteados en relación con el modelo de desarrollo basado en el extractivismo y, las alternativas que han surgido como propuestas de resistencia campesina para la defensa de los bienes comunes; por último, plasmamos las percepciones, aportes e ideas en torno al lugar desde donde la educación comunitaria con campesinos y campesinas se viene realizando.

En el tercer capítulo hacemos una descripción de la propuesta pedagógica de la Escuela del Agua, reflexionando a partir de nuestra experiencia y la de los participantes, acerca de los elementos metodológicos, temáticos y pedagógicos que se llevaron a cabo en el proceso. Nuestro punto de partida es la presentación general de la experiencia, donde damos a conocer de dónde surge, cuáles son sus propósitos, sus objetivos y, los principios pedagógicos y políticos que se enmarcan en la planeación previa de la Escuela del Agua. Luego se hace precisión en términos metodológicos de los ejes temáticos y contenidos trabajados, así como los fundamentos y las herramientas participativas reflexionando sobre cada una de las sesiones realizadas.

El cuarto capítulo contiene las reflexiones teóricas, que parten del sistema de proposiciones construido en referencia al estado del arte y la descripción de la propuesta pedagógica. En este señalamos tres categorías en las que planteamos una hipótesis, un objetivo de desarrollo teórico y unas preguntas que pretendemos resolver a lo largo del capítulo. Las categorías a desarrollar son: **la educación comunitaria campesina para la defensa del territorio**, donde se aborda la reflexión frente al papel de esta como experiencia pedagógica contextualizada; **el sentido de lo comunitario**, como principio pedagógico de la educación comunitaria campesina, y que refuerza los procesos de resistencia y defensa de los territorios; y **el ordenamiento territorial campesino** como alternativa para la permanencia y la pervivencia de los campesinos y campesinas en la provincia del Sumapaz.

Por último, se presentan las conclusiones surgidas de nuestro proceso investigativo, y las recomendaciones sobre la experiencia pedagógica, que pretendemos sean un aporte a la Licenciatura en Educación Comunitaria y en especial a la línea de investigación en educación, territorio y conflicto, de la cual hacemos parte y donde realizamos las mayores reflexiones sobre nuestra práctica pedagógica e investigativa. Así mismo, esperamos que estos aportes sirvan como insumo para los procesos pedagógicos de las organizaciones con las que trabajamos y a su vez alienten los procesos de resistencia en el territorio y de defensa del agua en la provincia del Sumapaz.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA DE AGUA

Entre agosto y diciembre del 2016, se desarrolló la primera *ESCUELA REGIONAL DE PROMOTORES Y PROMOTORAS PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ*, conocida como: Escuela del Agua. Iniciativa llevada a cabo por la Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz FRUTIGAO y la organización social Tierra Libre, de la mano de organizaciones campesinas, productoras, ambientalistas y comunitarias como: la Asociación de Productores de Café de Cundinamarca (ASOPROCAFECUNDI), la Asociación de Protectores de los Recursos Naturales y del Ambiente de Tibacuy (APRENAT), la Asociación de Defensores del Territorio Ambiental (ASODETEAM), el grupo juvenil los Herederos de la Montaña, entre otras, que construyen estrategias de resistencia, movilización y denuncia en defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz.

La provincia se ha visto afectada por proyectos extractivistas que traen consigo una serie de problemáticas sociales, culturales, económicas y ambientales en tanto producen riesgos y afectaciones al medio ambiente, al paisaje y a los recursos ambientales del suelo y el subsuelo; afectan la vocación agrícola del campesinado y la producción pecuaria. Estas prácticas condenan a los suelos a la explotación de minerales, cuestión que implica la reducción de la producción de alimentos, el cambio de las prácticas de la economía campesina, el desplazamiento del campesinado a otras zonas rurales o a las ciudades, la ruptura de las relaciones tradicionales y comunitarias y, a su vez transforma de manera agresiva la identidad para niñas, niños y jóvenes en los territorios. Es por lo anterior que se hace evidente la necesidad de generar procesos de formación para líderes, lideresas y sus comunidades, que permitan abordar temáticas en torno a las estrategias socio jurídicas de protección del territorio, los derechos ambientales, los mecanismos de participación frente a las políticas extractivistas y, las formas de participación en la formulación de políticas ambientales.

La Escuela del Agua se hizo de manera itinerante lo que implicó realizar las sesiones en distintas veredas de los municipios de: Fusagasugá, Tibacuy, Pandi, Sibaté y Pasca, identificando las problemáticas del territorio, su diversidad y sus riquezas, permitiendo apropiarse y generar identidad con la provincia del Sumapaz. En esta participaron aproximadamente 50 líderes y lideresas campesinos/as, productores/as y jóvenes, que hacen parte de los procesos de defensa

territorial y protección de lugares como: el Cerro Pico de Plata y el Cerro Fusacatán en Fusagasugá, el Cerro del Quininí en Tibacuy, el Puente Natural en Pandi, entre otros. La propuesta metodológica de la Escuela del Agua, se basó en los principios de la Educación Popular y la Educación Comunitaria en tanto, se apropian herramientas participativas que permiten hacer lecturas críticas de la realidad y se generan nuevas formas de conocimiento y emancipación cultural del campesinado. Así mismo, optamos por realizar un ejercicio investigativo desde la IAP, que fortaleciera los procesos organizativos a través del conocimiento de los mecanismos de participación y de exigibilidad de derechos, del intercambio y trabajo en red con otras organizaciones, de la defensa de la identidad y la cultura campesina, de la reivindicación del derecho a la tierra y el territorio como principios de pervivencia, y de la apuesta por la agroecología y la producción de alimentos limpios para un mejor vivir, generando entre las y los partícipes de los procesos organizativos alternativas de transformación de su realidad y la de sus comunidades.

PROBLEMA

¿Cuál es el papel de la educación comunitaria en los procesos formativos con campesinos/as que buscan la comprensión de las problemáticas socio-ambientales que los afectan, y fortalecen las capacidades organizativas de este sujeto social, para impulsar la resistencia al extractivismo y fortalecer la defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz desde un sentido de lo comunitario?

OBJETIVO GENERAL

Entender cuál es el papel de la educación comunitaria campesina en el fortalecimiento de la defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz, desde procesos formativos y pedagógicos campesinos encaminados a la comprensión de las problemáticas socio-ambientales que fortalezcan las alternativas y resistencias al extractivismo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS²

- Definir la educación comunitaria campesina (ECC) como una experiencia pedagógica para la defensa de los territorios, partiendo de las reflexiones dadas en nuestra práctica pedagógica investigativa.
- Analizar cuál es el sentido de lo comunitario que se forja a partir de la ECC, y cómo este potencia las resistencias en los territorios.
- Pensar el ordenamiento territorial campesino como una propuesta pedagógica de la ECC para la permanencia y la pervivencia en la provincia del Sumapaz.

² Estos se corresponden con los objetivos específicos planteados en el sistema de proposiciones.

METODOLOGÍA

Nos planteamos este proceso investigativo y reflexivo sobre la práctica pedagógica desde el enfoque hermenéutico interpretativo, entendido como un recorrido esquemático sin pretensiones de establecer normas o reglas. Por el contrario, fue un desafío intelectual reflexivo a la práctica pedagógica concreta que permitió mantener la articulación con las discusiones teóricas acerca del objeto de la investigación (Serna, 2010, p. 155-159). Entonces, en este proceso sistemático partimos de la triangulación del contexto, el problema y la pregunta de investigación que emergen de nuestra práctica pedagógica, fijando así la ruta a seguir en la elaboración del estado del arte, dando cuenta de la pertinencia y/o novedad de nuestro estudio. Esto permitió discutir, controvertir y ampliar el planteamiento del problema, desembocando en el sistema de proposiciones en el cual articulamos la construcción de categorías, objetivos, hipótesis y preguntas. Como producto de este análisis teórico articulado con el conocimiento producido desde la práctica pedagógica investigativa construimos el marco teórico, y fue aquí donde desarrollamos las categorías de análisis que permitieron leer críticamente nuestra experiencia y a su vez retroalimentar el análisis teórico. Entendemos que este análisis descubre elementos relacionados con la práctica realizada atendiendo al pasado como punto de partida, permitiendo que la praxis trascienda en el presente y cobre una dimensión de futuro, para fortalecer los procesos de transformación social. (Bickel, 2006, p. 19)

Creemos como educadoras comunitarias, que este proceso se enmarca dentro del enfoque de la investigación acción participativa (IAP), partiendo del compromiso organizativo, político y comunitario con las comunidades campesinas de la provincia del Sumapaz, implicadas con la defensa de sus territorios, y también convencidas de que estos procesos pedagógicos generan nuevos marcos sociales y referencias alternativas de sociedades no capitalistas y que tienen como horizonte una vida digna. Igualmente, sentimos que nuestro trabajo de grado es el resultado de múltiples discusiones con maestras/os y compañeros/as de la licenciatura, fuertemente influenciado por estas reflexiones colectivas y los acercamientos permanentes que tuvo la línea de investigación en Educación, Territorio y Conflicto, sobre nuestra práctica y nuestros intereses como colectividad.

El dialogo constante acerca de la educación comunitaria, la investigación acción participativa y su papel en la transformación de los sujetos y de la sociedad, guiaron nuestro proceso permitiendo generar posicionamientos frente al devenir del ejercicio pedagógico, investigativo y sobre todo organizativo. Por otra parte, el acercamiento a los territorios y el dialogo con los campesinos y campesinas acerca de cómo transformar sus condiciones materiales y subjetivas, llenaron de sentido nuestros intereses pedagógicos e investigativos y permitieron analizar desde la realidad, las formas en las que es posible pensar, sentir, soñar y proyectar los territorios con el saber propio y las manos campesinas. Todos estos, sentimientos que intentamos plasmar en este documento y que atravesó nuestras vidas.

SISTEMA DE PROPOSICIONES DE LA INVESTIGACIÓN

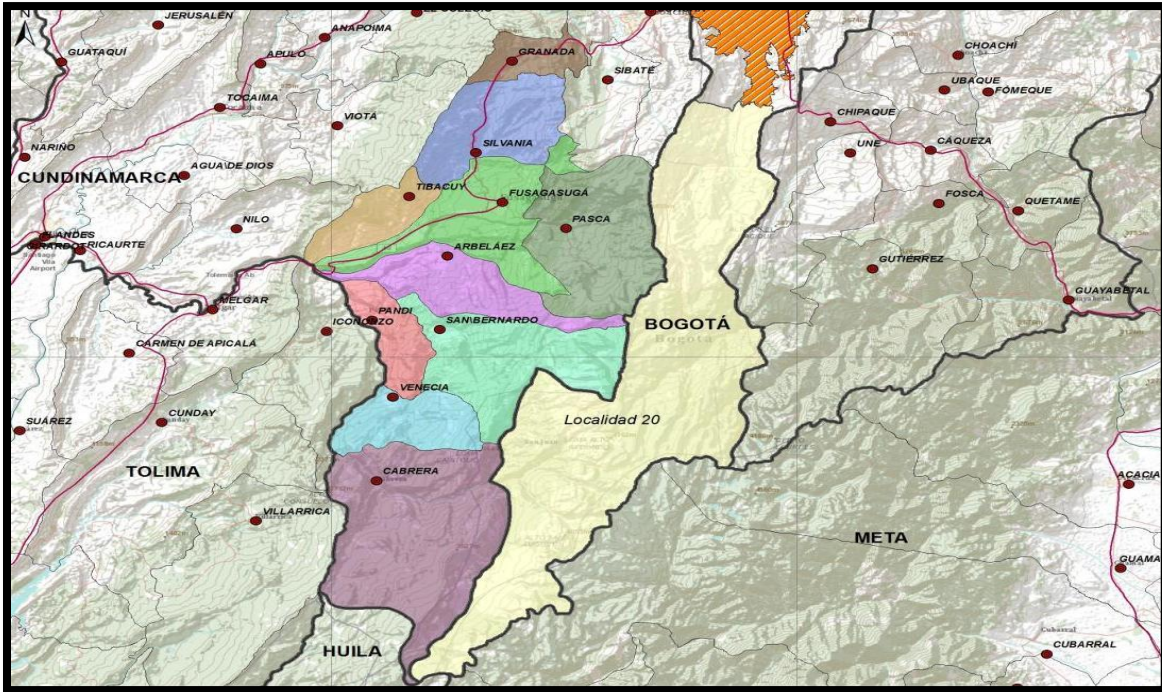
CATEGORÍA	OBJETIVO	HIPOTESIS Y PREGUNTAS
Educación comunitaria campesina para la defensa del territorio.	Definir la educación comunitaria campesina como una experiencia pedagógica para la defensa de los territorios.	<p>Hipótesis: La educación comunitaria campesina como experiencia pedagógica contextual, parte de los fundamentos del modelo pedagógico de la educación popular, y tiene como fin la transformación de la realidad, que en el contexto campesino se ve expresada en la construcción de prácticas propias que buscan un orden social justo y digno, en donde prevalezca la defensa de los territorios y de las comunidades contra las prácticas de dominación del sistema capitalista.</p> <hr/> <p>Preguntas: ¿Qué es la educación popular y cuáles son sus fundamentos? ¿Qué es la educación comunitaria campesina? ¿Cuáles son las diferencias y convergencias entre educación comunitaria y ECC? ¿Quiénes son los sujetos de la ECC? ¿Cuáles son las apuestas metodológicas y pedagógicas de la ECC? ¿Qué relación hay entre la ECC y la noción política del territorio? ¿Cómo puede la ECC fortalecer los procesos organizativos en los territorios? ¿Cuál es el papel del educador y la educadora comunitaria en estos procesos?</p>
Sentido de lo comunitario.	Analizar cuál es el sentido de lo comunitario que se forja a partir de la ECC, y cómo ésta potencia las resistencias en los territorios.	<p>Hipótesis: La ECC tiene como principio orientador el sentido de lo comunitario, que, desde una perspectiva crítica, parte y refuerza un compromiso ético y político enfocado en la construcción de horizontes conjuntos y en la defensa de lo común. Por lo cual le apuesta metodológica y pedagógicamente a fortalecer los lazos comunitarios y las identidades colectivas como ejercicio de resistencia de la vida campesina.</p> <hr/> <p>Preguntas: ¿Qué se entiende por “sentido de lo comunitario”? ¿Qué es lo común? ¿Por qué se considera que el sentido de lo comunitario es una característica propia de las comunidades campesinas? ¿Por qué es importante para la ECC reforzar el sentido de lo comunitario de manera crítica? ¿Cómo la ECC fortalece los lazos comunitarios? ¿Cómo el sentido de lo comunitario a partir de la ECC, promueve prácticas sociales alternativas en los territorios, en contraposición al desarrollo impuesto por el sistema de dominación capitalista?</p>

<p>Ordenamiento territorial campesino contra el modelo extractivista.</p>	<p>Pensar el ordenamiento territorial campesino, como una propuesta pedagógica de la ECC para la permanencia y la pervivencia en la provincia del Sumapaz.</p>	<p>Hipótesis: Educar para el ordenamiento territorial campesino, contempla la participación, planeación y construcción integral alrededor de prácticas sociales alternativas desde las comunidades campesinas sobre sus territorios. Ésta propuesta se constituye como un reto pedagógico de la ECC para la dignificación de la vida campesina, basada en la defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz.</p> <hr/> <p>Preguntas: ¿Qué es el ordenamiento territorial campesino? ¿Por qué se considera una propuesta “integral” de ordenamiento? ¿De qué manera se da la participación, la planeación y la construcción desde el campesinado? ¿Qué actores influyen en el ordenamiento territorial campesino? ¿Cuál es el papel de la ECC en los procesos de ordenamiento territorial desde las comunidades campesina?</p>
--	--	--

CAPÍTULO I

1. CARACTERIZACIÓN DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ.

1.1. UBICACIÓN



Mapa 1. Delimitación de la provincia del Sumapaz.

Fuente: Área de desarrollo rural de la provincia de Sumapaz. Corpoica - Incoder. (2011)

La provincia del Sumapaz es una de las 15 provincias que conforman el departamento de Cundinamarca, al norte limita con la parte media y baja de la cuenca del río Bogotá, específicamente con las provincias del Tequendama y Soacha, al sur con el departamento del Huila, al occidente con la provincia del Alto Magdalena y con el departamento del Tolima, por el oriente con Bogotá y con el Parque Nacional Natural Sumapaz. Fue definida como provincia a través del Decreto 489 del 7 de noviembre de 1895, acudiendo a un necesario reordenamiento del territorio comprendido entre Bogotá y la provincia del Tequendama. Está compuesta por 10 municipios: Sylvania, Tibacuy, Pasca, Arbeláez, Pandi, San Bernardo, Venecia, Cabrera, Granada, y Fusagasugá, que funge como capital y centro administrativo de esta provincia.

Hidrográficamente circunscribe también a los municipios de Sibaté y Soacha, el sur de Bogotá: San Juan de Sumapaz, por el nororiente del departamento del Tolima incluye a Icononzo, Villa Rica, con sus corregimientos: El Palmar, Nuevo Mundo, Alpes, El Roble, Mercadilla, Núñez, La Colonia, La Pradera, El Duda y otros. Como zona de influencia llega hasta Usme en las goteras de Bogotá y hasta el Pato y La Uribe en el departamento del Meta.

Tiene una extensión territorial de 1.808 km², el 8% del área total del departamento, ubicándose como la sexta provincia en tamaño; cuenta con un total de 279.884 hectáreas, de las cuales 178.000 pertenecen al Paramo del Sumapaz (Corpoica - Incoder, 2011, p. 5)

1.2. ASPECTOS SOCIO-ECONÓMICOS: CANASTA DE ALIMENTOS DE MANOS CAMPESINAS.

La provincia del Sumapaz es una región predominantemente rural, la mayoría de su extensión territorial es de vocación agropecuaria y forestal. La mayor densidad de su población se encuentra en la capital provincial.

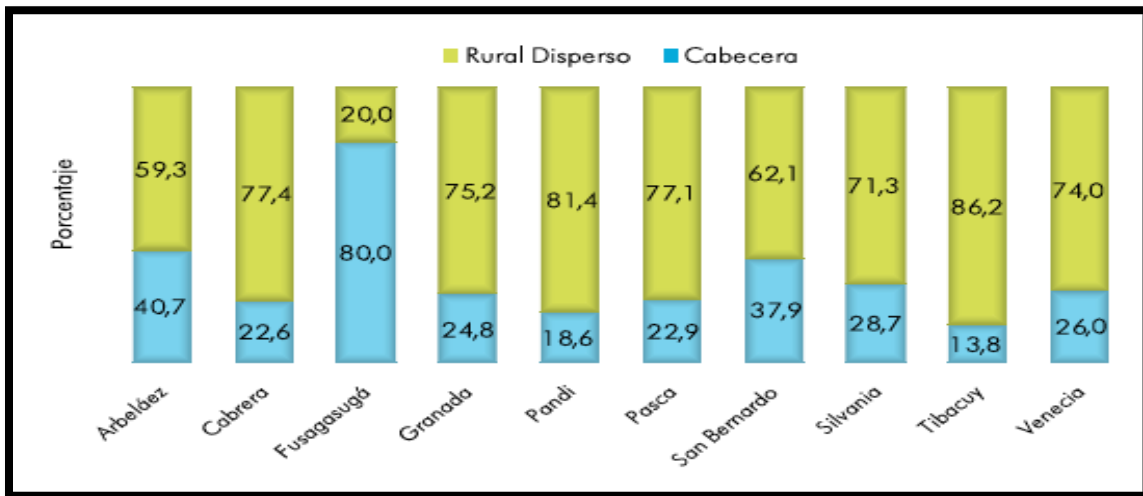


Gráfico 1. Distribución de la población en la Provincia del Sumapaz, entre cabecera municipal y rural disperso. Censo 2005. Fuente: Plan de Competitividad para la Provincia del Sumapaz. Cámara de Comercio de Bogotá. 2010.

En la Provincia del Sumapaz habitan aproximadamente 207.211 personas de las cuales el 59% se localizan en zonas urbanas y/o cabeceras municipales y el 41% en zonas rurales (Tierra Libre,

2015, p. 4) Fusagasugá es el municipio con mayor densidad de población y concentra la mayoría de la misma en su cabecera municipal. Por otra parte, el restante de la población se distribuye en los otros 9 municipios que la integran, donde la concentración de la población es mayor en el área rural.

También se caracteriza por ser una de las despensas agrícolas del centro del país, aun así, se ha destinado tan solo el 9,3% de las áreas cultivables para la producción agrícola, estando por debajo del promedio departamental que es del 13,3%. (Tierra Libre: 2015, p. 6). Es necesario tener presente que un porcentaje de los terrenos que comprende la provincia, hacen parte del Parque Nacional y Natural Sumapaz y no son consideradas como áreas cultivables. Su área rural es representativa en la cosecha de cultivos semipermanentes³ como la granadilla, la gulupa, la maracuyá y la mora; cultivos permanentes⁴ como el aguacate, tomate de árbol y café; y cultivos semestrales como el tomate de guiso, maíz, habichuela, cebolla cabezona, arveja, frijol y papa. (Ver gráfico 2).

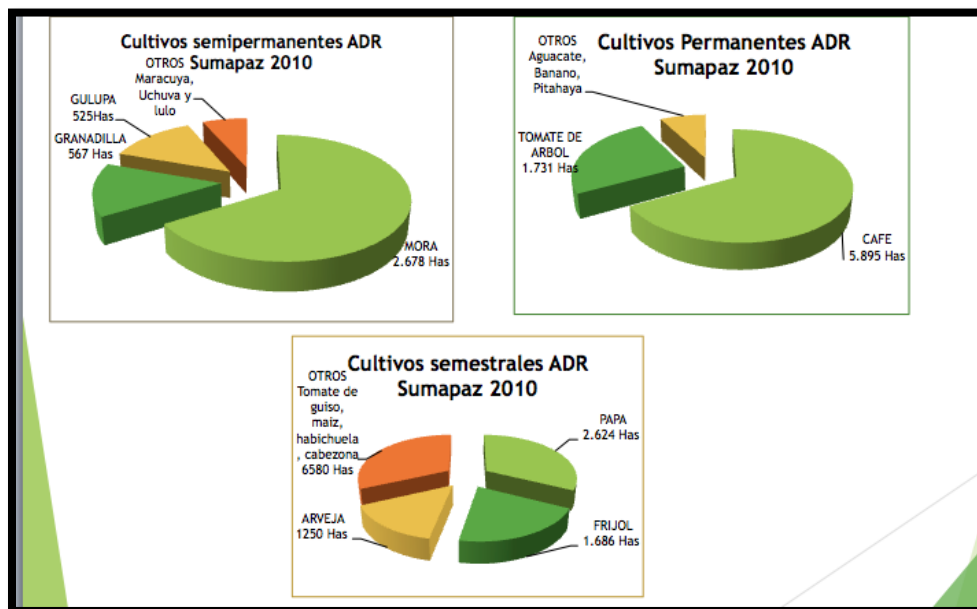


Gráfico 2. Producción Agrícola de la Provincia del Sumapaz. Fuente: Componente productivo área de desarrollo rural. Corpoica-Incoder. (2011)

Como se puede ver en el siguiente gráfico, son los municipios de San Bernardo, Sylvania y Pasca los que concentran el mayor número de áreas cosechadas principalmente con cultivos de mora en

³ Su duración es de aproximadamente un año.

⁴ Puede durar alrededor de 10 años.

los dos primeros y papa en el último. La provincia cuenta con una gran cantidad de tierras aptas para la agricultura y la ganadería, sin embargo, la ganadería bovina distinta a ordeño representa el 7,9% del total de departamento, concentrando la producción pecuaria en la ganadería porcina, las aves en postura y engorde, la crianza de caballos, ovejas y cabras. Arbeláez, Granada, Silvania y Pasca tienen la mayor producción de leche al día representando el 7,3% del total, ubicando a la provincia en el 5° lugar con respecto a las demás provincias de Cundinamarca. (CCB, 2010, p. 20)

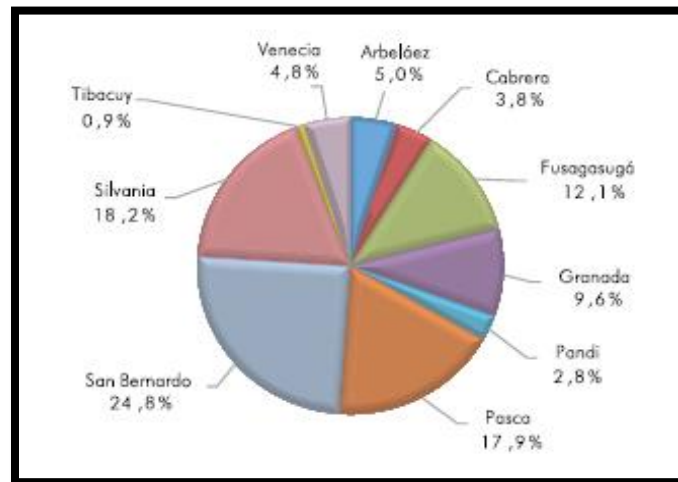


Gráfico 3. Distribución de la producción agrícola de la Provincia del Sumapaz.

Fuente: Plan de Competitividad para la Provincia del Sumapaz. Cámara de Comercio de Bogotá. 2010.

A pesar de que la provincia del Sumapaz tiene un alto potencial para la producción agrícola, en realidad la vocación productiva está centrada en el desarrollo de actividades asociadas a los sectores de servicios (83%), la industria (8,4%), la construcción (4%) y la producción agrícola y pecuaria (4,2%) a gran escala, impulsada por el agro negocio y la agroindustria (Tierra Libre: 2015).

Especies	Guavio	Sabana Centro	Oriente	Soacha	Sumapaz
Ganadería bovina distinta a ordeño	156.682	75.218	62.906	26.427	59.937
Vacas en ordeño	44.876	35.481	13.070	3.905	22.060
Ganadería porcina	19.674	35.589	57.900	5.550	55.537
Aves en postura	24.700	1.574.600	5.175.000	19.000	1.338.050
Aves en engorde	32.050	695.100	878.500	3.200	5.667.400
Caballar	4.979	3.108	1.946	739	6.057
Bufalina	100	80	-	-	25
Ovina	1.546	2.150	1.252	2.200	2.218
Caprina	449	1.375	1.412	300	1.595

Gráfico 4. Producción Pecuaria en provincias de Cundinamarca. 2006

Fuente: Plan de Competitividad para la Provincia del Sumapaz. CCB. 2010.

En cuanto a necesidades básicas insatisfechas (NBI) -vivienda, servicios sanitarios, educación básica, salud, etc.-, la provincia es la cuarta con el menor porcentaje de personas con NBI. El nivel de analfabetismo es del 14,9%, encontrándose por debajo del promedio departamental (15,9%). La cobertura educativa básica es deficiente y son notables los bajos niveles de calidad y pertinencia, sobre todo a nivel rural. A esto se suman los altos niveles de deserción por carencia de ingresos en los hogares para el suministro de suplementos alimentarios y de subsidios de transporte para los niños. Lo que debilita el capital social y genera una disminución a largo plazo, de la fuerza de trabajo disponible para el mercado (Tierra Libre: 2016, p. 16)

De igual manera, el 70% de la población rural no dispone de acueducto, y solo el 4% tiene sistemas “adecuados” de alcantarillado; con respecto a la calidad del agua, el 80% de la población urbana cuenta con agua de buena calidad. En la zona urbana se ha alcanzado la cobertura en servicios públicos (energía, acueducto, alcantarillado y recolección de basuras) cercana al 100% (Corpoica - Incoder, 2011), empero, en las zonas rurales, lo único que se acerca a ese porcentaje es el servicio de energía.

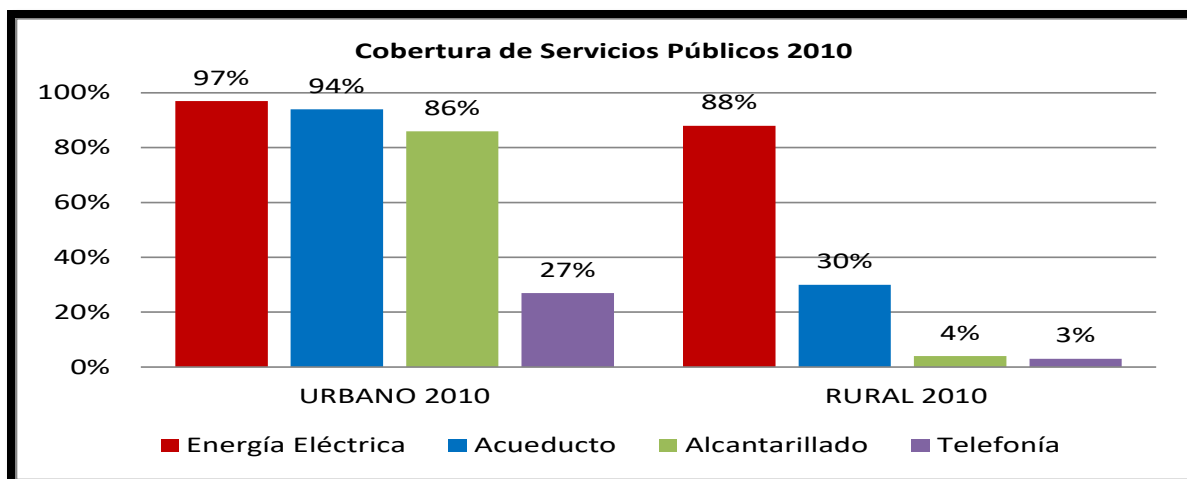


Gráfico 5. Cobertura de Servicios públicos para la provincia del Sumapaz.

Fuente: Área de desarrollo rural de la Provincia de Sumapaz. Corpoica-Incoder. (2011)

Respecto a las vías, la provincia del Sumapaz tiene vías principales en buen estado, por donde transitan alimentos, pasajeros, carga pesada, insumos para la industria de las principales ciudades del país, a pesar de ello, persisten grandes problemas de vías secundarias y terciarias debido a la falta de mantenimiento en ellas, situación que dificulta el tránsito de personas y la comercialización de los productos agrícolas de la provincia.

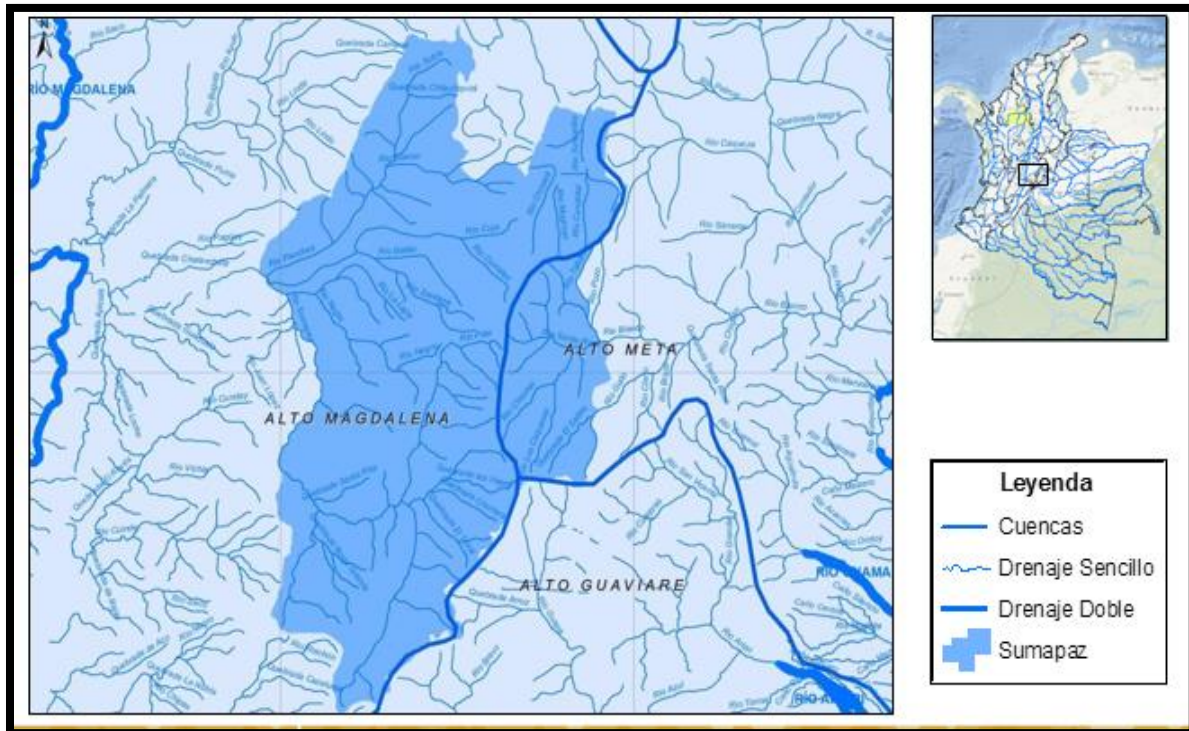
Por otra parte, es importante visibilizar los diferentes territorios ambientales que se configuran en la provincia donde se evidencia el gran patrimonio natural de los y las sumapaceñas, y que en la actualidad es el foco de diferentes disputas y conflictos socio-ambientales debido al despojo de tierras y la profundización en el uso del suelo para actividades relacionadas con la minería, disminuyendo la vocación agrícola del Sumapaz.

1.3. BROTE DE AGUA: CARACTERÍSTICAS SOCIO-AMBIENTALES DE LA PROVINCIA DE SUMAPAZ

La provincia de Sumapaz posee una amplia riqueza natural gracias a que alberga una parte del páramo de Sumapaz considerado el más grande del mundo, además este ecosistema se encuentra en correlación con diferentes ecosistemas y pisos térmicos, lo que produce a lo largo y ancho de la provincia una amplia biodiversidad. El páramo se encuentra ubicado sobre la cordillera oriental entre los departamentos de Cundinamarca, Meta y Huila. En Cundinamarca ocupa

territorios de los municipios de Pasca, Arbeláez, San Bernardo, Cabrera y Gutiérrez. En el departamento del Meta se extiende en los municipios de Acacias, Guamal, Cubarral, El Castillo, Lejanías y Uribe, y en el departamento del Huila ocupa tierras del municipio de Colombia. También el Sumapaz está en parte de la localidad 5 Usme y de la localidad 20 Sumapaz en la ciudad de Bogotá, hace parte del complejo de páramos más grande del mundo, el Complejo Cruz Verde – Sumapaz, el cual presenta una extensión de 333.420 hectáreas. (PNN, s, f)

La provincia del Sumapaz y la región que la circunda, posee una rica biodiversidad, siendo una de las más importantes de Colombia. En este territorio existen dos de los principales ecosistemas de las montañas tropicales: el páramo y los bosques andinos. En los bosques andinos se encuentran franjas de vegetación más amplias y ricas que puedan existir en la zona andina, así mismo posee una gran diversidad de mamíferos con cerca de 260 especies y un gran número de aves; allí se encuentran presentes 148 familias de plantas, 380 géneros y 897 especies, de las cuales se encuentran alrededor de 25 géneros de flora endémica, lo que equivale al 8% del total nacional. (PNN, s, f)



Mapa 2. Cuencas Hidrográficas del Área de Desarrollo Rural de Sumapaz.
Fuente: Área de desarrollo rural de la Provincia de Sumapaz. Corpoica-Incoder. (2011)

A la importante biodiversidad de la región, se suma su riqueza hídrica. El Páramo de Sumapaz es una de las reservas de agua dulce más importantes del mundo. Este es un regulador hídrico de tres regiones hidrográficas: 1) la región del Río Magdalena, cuyas principales cuencas son el Río Sumapaz, el Río Bogotá y el Río Cabrera, 2) La región del Río Meta, cuya principal cuenca es el Río Blanco o Guayuriba y, 3) La región del Río Guaviare, cuyas principales cuencas son: el Río Ariari y el Río Guayabero con sus afluentes. Igualmente presenta numerosas lagunas ubicadas dentro del área del PNN. A continuación, se clasifican según los ríos que las nutren, así:

- Río Blanco: Lagunas Negra, Larga, Casa Blanca, la Balsa, las Cáquezas, el Gallo, el Brisol, el Cobre, la Mochila y la Conejera.
- Río Nevado (afluente del Río Ariari): Lagunas Sitiales, del Medio, la primavera, el Nevado, el Sorbedero, la Guitarra, la Maleza, el Rosario y el Guape.
- Río Duda (afluente del Río Guayabero): Lagunas Patio Bonito, el Baile, el Infierno y Colorada.
- Río Ariari: Lagunas el Cajón, el Diamante, la Esmeralda, de Alsacio, Santa Teresa y la Pena.
- Río Sumapaz: Lagunas Larga, Negra, Currucuyes, Andabobos, la Hermosura y Guadalupe.
- Río Tunjuelo (afluente del Río Bogotá): Lagunas las Lajas, los Tunjos o Chisacá y la Virginia.
- Río Cabrera: Lagunas la Panela y la Triple Yegua. (PNN, s, f)

Con el gran potencial hídrico que nos brinda el páramo, la provincia concretamente está bañada por la cuenca del río Sumapaz, con sus afluentes: río Chocho, el río Subia y el río Barroblanco; el río Cuja, formado por las quebradas Bosques y Corales, el afluente del río Negro con la quebrada Legía, que se conoce como estrella fluvial de Sumapaz. Así mismo, la provincia cuenta con los ríos Pilar y San Juan. Si bien la provincia del Sumapaz se caracteriza por una gran riqueza hídrica, no está exenta de sufrir escasez de agua, debido a la fragilidad del sistema hídrico como consecuencia del mal manejo de diferentes actividades -principalmente minería y agricultura- que demandan gran cantidad agua.

1.4. LO QUE TENEMOS EN COMÚN.

Además de lo anterior, la provincia cuenta con varios bienes comunales: agua, montañas, reservas naturales, sitios de relevancia histórica y turística importantes todos para el desarrollo económico, cultural, social y ambiental de la región. Por ejemplo, en el municipio de Granada se encuentran las lagunas del Guasimal, Granada y Santa Lucía, las cuales se han convertido en sitios de turismo ecológico, significando para campesinos y campesinas una fuente de ingreso adicional al devengado por la labor agropecuaria. El municipio de Sylvania, territorio de origen indígena habitado por los Sutagaos antes del proceso de conquista en América, se caracteriza por la elaboración y comercialización de muebles artesanales en mimbre, bambú y guadua. Tibacuy, que era considerado como territorio limítrofe de los dominios de Sutagaos, Panches y Chibchas, cuenta con el imponente cerro del Quiníní, declarado como reserva forestal protectora con el fin de preservar y conservar la diversidad de fauna y flora, además de los lugares sagrados como la Piedra del Palco, la Piedra del Gritadero, la Punta del Cerro, la Cueva del Mohán, el Pico del Águila, la Cabeza del Indio, la Piedra del Diablo, la Piedra del Lavadero y el Bosque de los Robles, puntos que guardan los vestigios de arte rupestre de las civilizaciones indígenas prehispánicas, además de haciendas cafeteras recuperadas por los y las campesinos/as.



Foto 1. Cerro Pico de Plata, veredas del sur, Fusagasugá.

Fuente: Escuela del Agua. Tierra Libre. 2016.

Fusagasugá, que en lengua Chibcha significa “Mujer detrás de la montaña”, fue tierra habitada por los indígenas Sutagaos; cuenta con el Cerro Fusacatán, cerro tutelar de la “ciudad jardín”. El territorio es todo un sistema montañoso que fue el escenario de rituales indígenas, pues desde allí se divisa todo el valle (de aproximadamente 40 kilómetros) (Cleves, 2011) Al igual que el Cerro Pico de Plata, ubicado en las veredas del sur de Fusagasugá, que tienen una relación espiritual, cultural y natural con el cerro del Quininí.

El municipio de Pasca, era el último pueblo Chibcha al sur de la Sabana habitado por los Sutagaos; se constituye en la actualidad como la reserva hidrológica del Sumapaz; sus principales ríos (Batán, Cuja, El Bosque, Corrales y Juan Viejo) tienen pequeñas corrientes que nacen de la tierra en todo su recorrido y, cuenta con las lagunas de Colorados, Cajita y Cajones. (CCB, 2010, p. 11)

Arbeláez, es uno de los municipios que cuenta con todos los pisos térmicos. Su territorio hace parte del Páramo de Sumapaz, implicando una gran diversidad de flora y fauna. San Bernardo es producto, al igual que otros municipios de la provincia, de la colonización por parte de campesinos/as sin tierra, fue establecido como área de protección especial. En su territorio encontramos relicto de bosque alto andino; como patrimonio natural se han identificado sitios de gran importancia como: el páramo y las lagunas Negra y de los Currucuyes que forman parte del Parque Nacional Natural del Sumapaz, la cuenca alta del río Pilar, la cuenca alta y media del río Negro. Además, como patrimonio cultural, encontramos las momias de San Bernardo y la Piedra del Sol, rodeada de grabados y jeroglíficos que simbolizan el pensamiento de los antepasados. (CCB: 2010, p. 11-13)

Cabrera es un municipio cuyo territorio está conformado por 16 veredas y presenta todos los pisos térmicos entre los 1.700 y 3.400 msnm. Se resaltan las cascadas ubicadas en las veredas de Alto Ariari, Santa Rita y Peñas Blancas, además de los vestigios de la cultura indígena de los Sutagaos, cuenta con un cementerio ancestral con pictogramas y tumbas indígenas. Es el único municipio de la provincia establecido como Zona de Reserva Campesina, constituido en el año 2000 y con la actualización de su Plan de Desarrollo Sostenible publicado en el 2013:

Se le dio el carácter de ZRC como una figura jurídica de reconocimiento de derechos políticos del campesinado, reivindicación de la cultura campesina como patrimonio de la nación, y propuesta de desarrollo alternativa y endógena, que parte de la base de la herencia de la lucha por la tierra y la defensa del territorio, aún en medio de la estigmatización y persecuciones de la organización campesina del Sumapaz en el periodo del 2002-2010, que ha buscado negar sistemáticamente desde el Estado colombiano sus derechos políticos. (Movimiento Regional por la Tierra, 2017)

Venecia es un municipio ubicado entre las cuencas del río Sumapaz, cuenca de la quebrada La Chorrera —quebradas San Salvador, El Engaño y Los Venecias— y la cuenca de la quebrada Machamba. Gracias a su relieve montañoso, presenta varios microclimas. Del municipio de Pandí se sabe que sus tierras las habitó la tribu Pande o Pandí, familia de los Sutagaos, quienes permanecían en conflicto con los indígenas Cundayes (Cunday) y con los Muisca. En este territorio se encuentran pictografías con simbolismos de la cultura Sutagao y caminos reales trazados por hace más de un siglo. (CCB, 2010, p. 15) Ubicado en el Cañón del Sumapaz, encontramos el Puente Natural de Icononzo, que une los departamentos del Tolima y Cundinamarca.

1.5. CONFLICTOS POR LA TIERRA Y LUCHAS AGRARIAS EN EL SUMAPAZ⁵

“El campesino asume la propiedad de la tierra como la primera condición para la paz, porque ella representa su futuro, su estabilidad, la posibilidad de realizarse como sujeto capaz de producir lo necesario para la satisfacción personal y la de sus seres queridos (...) La tierra ofrece al campesino la prerrogativa de tener una vivienda que le brinde sosiego, independencia, sensación de seguridad, sentido de pertenencia y pueda organizar su propia familia sin la amenaza de ser desalojado. Por eso cuando ha luchado por la posesión o por la defensa de la tierra también lo ha hecho por la paz”

Erasmus Valencia (Citado en Fajardo: 2006, 24)

⁵ Este documento de autoría propia se encuentra parcialmente reproducido en la cartilla: *Fusunga. Que el pueblo lo sepa.* (2017) Archivo Tierra Libre – Circulación libre.

La región del Sumapaz entendida como el área del páramo y sub-páramo del Sumapaz, es un territorio de grandes riquezas y a su vez lugar de grandes desigualdades, se ha caracterizado por estar en constantes conflictos y luchas por la tierra, la igualdad, la defensa de la dignidad y la búsqueda de la paz. A mediados del siglo XIX, la región enfrenta procesos de colonización campesina, los cuales tuvieron desarrollo principalmente en los municipios de Fusagasugá, Tibacuy, Pandí y Arbeláez, lugares de fuertes disputas entre hacendados, campesinos arrendatarios y campesinos que buscaban tierra en el momento en que se expandía el cultivo del café por las laderas andinas. Para inicios del siglo XX los conflictos por la propiedad de la tierra se agudizan producto de las exigencias de campesinos y campesinas para ocupar parte de lo que en el momento se le adjudicaba a la Hacienda Sumapaz, cuya extensión abarcaba cerca de las 203.996 hectáreas entre los municipios de lo que hoy se conoce como la Provincia del Sumapaz, la localidad 20 de Bogotá y parte del municipio del Meta, estas áreas fueron obtenidas a partir de la expansión y apropiación de terrenos baldíos, así como adquiridos por herencia. (Aguirre, D., 2014, p. 6)

A principios de éste siglo los campesinos y campesinas se enfrentan a un modelo de despojo y desarraigo que genera altos niveles de desigualdad en la propiedad de la tierra y aumenta los niveles de pobreza para gran parte de la población. Estos conflictos dieron partida a la conformación de una sólida organización campesina de los Agrarios del Sumapaz, que luego adoptó el nombre de “Sociedad Agrícola de la Colonia de Sumapaz”, organización que, para mitad de siglo, logró el reconocimiento y la posesión de muchas de las tierras consideradas baldías (Varela y Romero, 2004). Este pueblo valeroso se mantuvo en resistencia, luchando no solo por la propiedad de la tierra, sino por la construcción de territorios más justos y dignos para ser habitados por las y los Sumapaceños. Un claro ejemplo de persistencia fue la del campesino Juan de la Cruz Varela quien, junto a Erasmo Valencia y miles de hombres y mujeres, resistieron en el Sumapaz, dando sentido a la frase *“La tierra pa’ quien la trabaja”*. Estas experiencias de lucha permitieron que campesinos y campesinas despojados de tierra y sin condiciones para subsistir, continuaran labrando caminos, surcando la tierra y sembrando sueños, para algún día cosechar con el trabajo manual y sus saberes propios, la tierra deseada.

A principios del siglo XX la Revolución Verde⁶ como proceso de desarrollo y expansión de circuitos internacionales, llega a Colombia buscando el incremento de la producción agrícola en varios departamentos. Teniendo en cuenta la demanda de las naciones capitalistas europeas y privilegiando el desarrollo de sus industrias, por medio de la imposición política y económica de girar en la órbita de sus intereses y no de las necesidades de estos países denominados sub-desarrollados. Para ello se implementaron estrategias como la producción de determinados artículos alimenticios o materias primas, consolidando la tradición del monocultivo y la exportación, “(...) el papel de los países latinoamericanos en el comercio internacional quedó definido como el de proveedores de alimentos y materias primas, mientras que las naciones capitalistas de Europa y Norteamérica se reservaban el privilegio de industrializarse.” (Varela y Romero, 2004, p. 24)

Por otra parte, la consolidación del sistema latifundista en el país, basado en la tenencia de la tierra de forma extensiva en manos de un solo propietario, contribuyó a los levantamientos campesinos que empiezan a hacerse sentir en todo el territorio nacional, y con gran fuerza en el centro del país. La herencia del despojo ha marcado la historia de resistencia de campesinos y campesinas en Colombia y en especial del Sumapaz. Los mecanismos de expansión de latifundios se basaron principalmente en arrebatar la tierra, ya sea por la concesión de baldíos otorgados por el Estado en forma de bonos territoriales⁷, o por la apropiación y adulteración de títulos de tierras a comunidades indígenas y pequeños propietarios, lo que obligó a las comunidades a migrar de forma violenta a las ciudades o a otras zonas rurales donde arrendaban terrenos o servían como trabajadores asalariados en grandes haciendas, favoreciendo la extensión de la frontera agrícola en el país.

Aunque algunos sectores políticos buscaron debilitar el poder del latifundio por medio de la promulgación de leyes que regulaban la extensión de tierras, los latifundistas se valieron de

⁶ La revolución verde tuvo como finalidad desarrollar adelantos tecnológicos en la producción agrícola, generando altas tasas de productividad basada en la producción extensiva, a gran escala y con el uso de alta tecnología. Algunas de los principales adelantos tecnológicos se basaban en la modificación genética de las semillas, la producción de fertilizantes químicos, pesticidas, herbicidas y el manejo de maquinaria pesada como tractores. (Ceccon, 2008, p.21)

⁷ Estos eran emitidos por el Estado y entregados a sus acreedores, quienes los redimían por terrenos baldíos en muchas partes del país, y resultaba ser un negocio aún más rentable, pues permitió la concentración de grandes hectáreas de tierra en pocas familias. (Varela y Romero, 2004)

distintas artimañas para mantener estas extensiones y hasta prolongarlas por el territorio nacional, según Varela y Romero (2004):

La demarcación de las haciendas en la mayoría de los títulos de propiedad era muy imprecisos y en algunos casos ni siquiera se mencionaban los linderos. Estos solían establecerse con base en nombres de ríos, cerros y a veces árboles y piedras, lo cual facilitaba a los terratenientes hacer las modificaciones que quisieran en pro de sus intereses.”
(p. 31)

De esta manera, la posesión de grandes extensiones de tierra les otorgaba no sólo el poder económico y el control de la producción agrícola, sino el poder político y dominio sobre campesinos trabajadores. La forma de producción que más se empleó en Cundinamarca fue la del arrendamiento; esta consistía en entregar una parcela de tierra al campesino para que la ocupara y cultivara lo que el patrón determinara, a cambio retribuía con dinero, un pago en especie y con trabajo por un periodo en la hacienda del patrón.

Es allí, donde se gesta uno de los movimientos agrarios más significativos de la historia del Sumapaz, bajo el liderazgo de Erasmo Valencia y Juan de la Cruz Varela, campesinos oriundos de los departamentos de Caldas y Boyacá respectivamente. Situados en San Juan del Sumapaz, y en Cabrera, impulsan propuestas como la de la conformación de las “Colonias Agrícolas” en tierras baldías. El gobierno colombiano a través del Decreto 1110 de 1928 del Congreso de la República, otorga el consentimiento para que tierras baldías se conformen como colonias agrícolas en algunos terrenos definidos en los departamentos del Tolima, Huila, Caquetá, entre otros. Esto obligaba a los latifundistas a delimitar sus tierras y entregar aquellas que no eran de su propiedad al Estado, permitiendo titularle terrenos a colonos que históricamente venían habitando y cultivando los mismos (Movimiento Regional por la Tierra, 2017). La presencia de los latifundios como principales formas de ordenamiento de producción agrícola se constituyó como la principal razón del lento desarrollo del campo, por lo que la apertura del debate sobre el problema agrario en Colombia impulsado por el Movimiento Agrario del Sumapaz, se convirtió en una de las luchas primordiales de principios del siglo.

Para mitad del siglo XX y como respuesta a estas luchas agrarias, se desencadena una contraofensiva por parte de los latifundistas quienes siembran el terror en la región, a partir de la

conformación de ejércitos paraestatales como los chulavitas que actuaban de la mano de las Fuerzas Militares de Colombia, generando el desplazamiento de comunidades hacia otras zonas del país, y el asesinato de muchos campesinos y campesinas. Así, la violencia fue el factor fundamental que transformó la organización agraria obligándola a formar autodefensas campesinas en armas, como recurso para salvaguardar a sus familias y sus tierras.

El 31 de octubre de 1953, los frentes guerrilleros del Sumapaz consiguen un acuerdo con el gobierno de turno en cabeza del Presidente Rojas Pinilla, el cual se ve truncado al poco tiempo cuando en 1955 la región del Sumapaz vuelve a ser declarada zona de guerra. Esto desató una segunda ola de violencia que termina con el derrocamiento del General, y la puesta en marcha de la Ley 135 de 1961 o Ley de la Reforma Agraria que contempla una reforma a la estructura social agraria, por medio de procedimientos encaminados a la eliminación y prevención de la concentración y distribución inequitativa de la propiedad rural, por lo que fue necesaria la creación del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria INCORA.

Con el proceso de titulación de la propiedad de la tierra que empieza a impulsarse luego de la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos ANUC, una organización nacional con gran afluencia de campesinos y campesinas. Los latifundistas bajo el gobierno de Misael Pastrana Borrero, modifican la Ley de Reforma Agraria en lo que denominaron el “Pacto de Chicoral” celebrado en el Departamento del Tolima, en este pacto se establece una contra-reforma que elimina el principio de redistribución de tierras y promueve la compra por parte del Estado de terrenos ofertados por los hacendados. Ya para finales del siglo XX y gracias a la constante de luchas de las comunidades campesinas del Sumapaz, se reactivan los procesos de titulación de la propiedad, por medio de la ley 160 de 1994 y la creación del Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino para la adjudicación de subsidios para adquisición de tierras. Sin embargo, este panorama que se presenta no implica de por sí una transformación en la tenencia de la tierra, la cual sigue basándose en la desigualdad e inequidad en la posesión, control y producción de la misma.

La tenencia de la tierra en departamentos como Cundinamarca, presenta un alto porcentaje e fraccionamiento de la propiedad rural, siendo mayoritariamente tierras con alto número de micro y minifundio. Para el caso de la provincia de Sumapaz se encuentra que

(...) en relación con el índice de concentración de la propiedad de la tierra, Gini, se ubica en rangos altos, 71% de la propiedad se encuentra en manos de pocos propietarios. Los municipios con mayor concentración son Arbeláez, Fusagasugá, Tibacuy y San Bernardo, este último con la mayor concentración representada en 84%. (Ramírez: 2012, p. 10)

Esta situación genera fuertes desequilibrios e inequidades sociales y económicas que se ve expresada en la migración de campesinos y campesinas hacia otros departamentos o las cabeceras municipales, transformando su vocación productora y empleando su fuerza en otros trabajos.

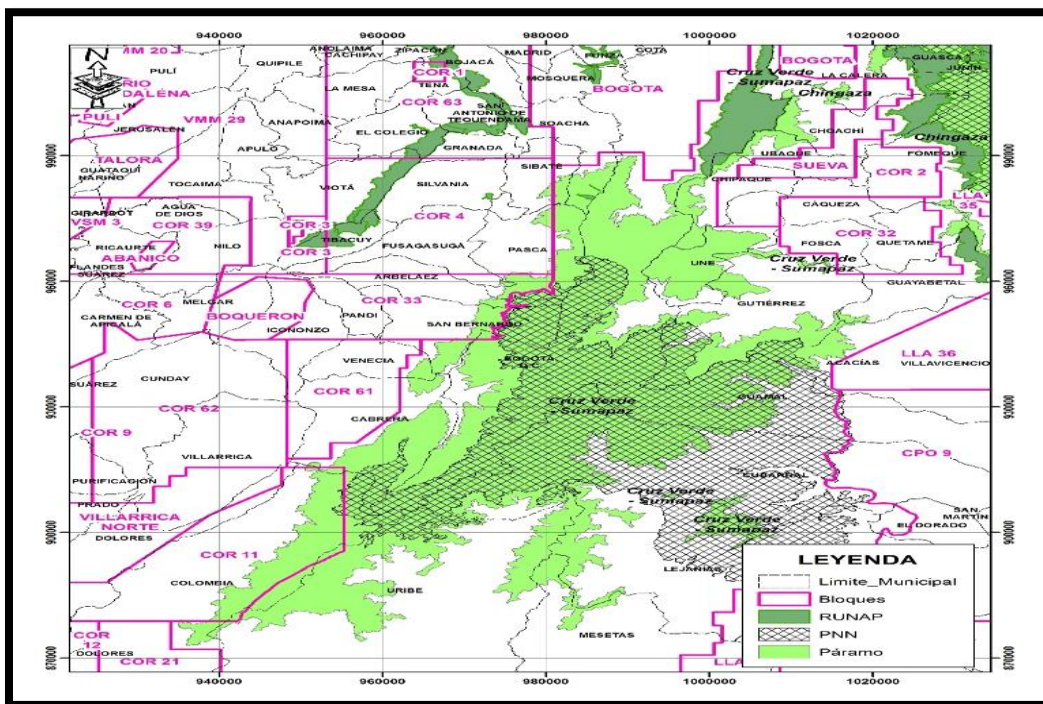
Para finales del siglo, se propone la constitución de figuras de protección de territorios, como la Zona de Reserva Campesina, que para el año 2000 a través de la Resolución N. 042, logra ser constituida en el municipio de Cabrera como una figura jurídica de reconocimiento de los derechos políticos del campesinado, dedicado a rescatar la cultura campesina y a construir planes de vida y desarrollo alternativo de la comunidad. “Esta experiencia de reforma agraria desde abajo que constituye la ZRC, aunque no implicó técnicamente una redistribución de la tierra en Cabrera, sí es la expresión de las luchas agrarias (...) y sus protagonistas que la hicieron posible: las campesinas y los campesinos.” (Movimiento Regional por la Tierra, 2017)

Actualmente ha disminuido el conflicto armado directo, sin embargo, la provincia sigue siendo un territorio altamente militarizado, allí se encuentra el Batallón de Alta Montaña N° 1 del Ejército Nacional, que tiene como objetivo controlar el territorio circundante al ecosistema del Páramo. A este actor se le han indilgado numerosos casos de violación a los Derechos Humanos y graves infracciones al DIH, donde los principales afectados han sido los habitantes de la Provincia, miembros del ejército han recibido denuncias por destrucción de ecosistemas, especialmente en zonas del Páramo de Sumapaz.

Recientemente las reivindicaciones sociales en la provincia siguen siendo por el derecho a tener un lugar dónde vivir, criar a hijos e hijas, mantener y conservar la cultura e identidad campesina que se ha construido por generaciones, trabajar para alimentar a las familias y las de cientos de colombianos, que dependen de la oferta de alimentos producidos en tierras fértiles como las del Sumapaz. Sin embargo, la disputa ahora no solo está basada en la tenencia de la tierra y las formas de producción, sino que se enfrenta a un gran reto, la estrategia de “desarrollo”

implementada por los Gobiernos Nacionales, que proponen la explotación y el extractivismo minero energético con un discurso de progreso, profundizando el cambio del uso del suelo destinando tierras anteriormente provechosas para la crianza de animales y el cultivo de alimentos, son destinados ahora a la extracción de minerales y de petróleo. Según (Movimiento Regional por la Tierra, 2017), la política minero-energética del Estado Colombiano ha profundizado la crisis agroalimentaria y productiva de los sectores rurales.

1.5.1. Conflictos socio-ambientales.



Mapa 3. Designación de bloques de hidrocarburos en la provincia de Sumapaz.

Fuente: Tierra Libre. 2016.

Los conflictos socio-ambientales en la provincia están relacionados especialmente con proyectos extractivistas que buscan la explotación de los bienes comunes naturales agenciados por empresas transnacionales. Se destaca la implementación de mega-proyectos como: centrales hidroeléctricas, minería e hidrocarburos. Actualmente los proyectos que sobresalen son COR-04, COR-11 y COR- 33, correspondientes a “áreas tipo 1”, las cuales se refieren a “bloques de cuencas maduras sobre los cuales se suscribirán contratos E&P”, es decir, contratos de exploración y producción de hidrocarburos”. Existen otros proyectos mineros que amenazan la

región del Sumapaz y el páramo, entre ellos se encuentran: licencias de explotación de arena silíceas, contratos de concesión de arena silícea, contratos para la extracción de materiales para construcción, además de otros contratos de concesión para explotar carbón e hidrocarburos. Estas licencias abarcan territorios de 30 municipios, entre ellos Silvania, Fusa, Pandí, San Bernardo, Icononzo, Tibacuy, Arbeláez, Nilo, Fusagasugá y Sibaté.

BLOQUE	CONTRATISTA	OPERADOR	MUNICIPIOS AFECTADOS	ÁREA	ESTADO
COR 4	CNE OIL & GAS S.A.S (100%)	CNEOG COLOMBIA SUCURSAL COLOMBIA	Anapoima, Arbeláez, El Colegio, Fusagasugá, Granada, Nilo, Pasca, Sibaté, Silvania, Soacha, Tibacuy y Viotá. (Cund.)	76.719,3 hectáreas	FASE I y FASE II UNIFICADAS
COR 11	CANACOL ENERGY COLOMBIA S.A (100%)	CANACOL ENERGY COLOMBIA S.A	Cabrera (Cund.), Colombia (Huila), Uribe (Meta), Alpujarra, Dolores y Villarica (Tol.)	71.595,5 hectáreas	FASE I
COR 33	YPF COLOMBIA S.A.S (55%); ALANGE ENERGY CORP SUCURSAL COLOMBIA (45%)	YPF COLOMBIA S.A.S	Arbeláez, Fusagasugá, San Bernardo, Pandi (Cund.), Icononzo (Tol.)	43.429,3 hectáreas	FASE II

Tabla 1. Proyectos de extracción y producción de hidrocarburos en la provincia del Sumapaz. Fuente: Autoría propia con base en información suministrada por ANH: 2017, 2011, 2011a, 2011b. Agosto, 2017.

Los proyectos de exploración y producción de hidrocarburos COR-4, COR-11 y COR-33, nos interesan especialmente porque se encuentran asignados en tierras de municipios en los que diferentes colectivos de educación comunitaria y ambientalistas vienen adelantando propuestas con campesinos y campesinas en defensa del agua y el territorio. El COR-04 se adjudicó inicialmente a la transnacional Australian Drilling Associates (ADA) PTY LTD Sucursal Colombia, mejor conocida como ADA; el COR-33 a la Allange Energy Corp y la YPF Colombia S.A.S.; y COR-11 a Canacol Energy S.A. Colombia. Todas las anteriores son transnacionales dedicadas a la explotación de petróleo. La multinacional ADA, viene adelantando proyecto de licenciamiento ambiental para el COR-04, lo que se ha dado a conocer es la intención por parte

de la transnacional de construir dos plataformas de perforación cada una de 2 hectáreas sobre su zona de influencia afectando directamente los municipios de Fusagasugá y Pasca. Sin embargo, el proyecto COR-04 tiene una extensión de más de 76.719 hectáreas, y comprometería seriamente el Cerro Fusacatán. Por su parte, Canacol Energy S.A. Colombia es una transnacional de origen canadiense con trayectoria en proyectos de extracción de petróleo y gas principalmente en Colombia y Ecuador. Actualmente actúa en asocio con Conoco Phillips, Ecopetrol, Pacific Rubiales y con Shell. YPF Colombia S.A.S es una corporación española-argentina dedicada a la extracción de gas y petróleo. Y, la Allange Energy Corp sucursal Colombia es petrolera canadiense filial de la transnacional Pacific Rubiales.

En Sibaté encontramos que la principal amenaza es la extracción de Arena Sílice por parte de la multinacional Colombia Minerales Industriales (COMIND), ubicada en las veredas El Peñón y Bradamonte. El proyecto de explotación lleva 8 años en funcionamiento mediante el título EHP-141, en el que se otorgaron 86,6 hectáreas por un tiempo de 30 años. Este proyecto ha generado graves afectaciones en las quebradas El Tractor y Patio Bonito ya que se encuentran contaminadas con metales pesados productos de la explotación, también ha generado problemas respiratorios en campesinos y campesinas del sector, además de romper el tejido comunitario entre quienes están de acuerdo y quienes no con la actividad minera. Esta misma situación podría vivirse en El Cerro Pico de Plata en las veredas del sur de Fusagasugá, el cual ha sido concesionado con el título minero IF4-10191, a Roberto Valderrama, por un tiempo de 30 años para la explotación de arena sílice contando con 85,10 hectáreas. Como se dijo anteriormente, el Cerro es de gran importancia no solo natural sino cultural para quienes habitan el territorio.

En Tibacuy, además de la amenaza del COR-4, existe la idea de un megaproyecto turístico denominado Parque Nacional Quininí (PANAQUI), en el que se pretende construir un gran hotel restaurantes, helipuerto y una base militar cuestión que pone en riesgo la permanencia de campesinos y campesinas caficultores de la zona.

Finalmente, el proyecto de la Hidroeléctrica El Paso de la transnacional italo-española ENEL-EMGESA, que busca la construcción de un complejo de micro-centrales eléctricas a lo largo del Río Sumapaz, afectando directamente a los municipios de Cabrera, Venecia, Pandi e Icononzo, pero generando un impacto muy fuerte en todo el ecosistema de la provincia de Sumapaz.

Estos proyectos traen consigo una serie de problemáticas sociales, culturales, económicas y ambientales en tanto producen riesgos y afectaciones al medio ambiente, al paisaje y a los recursos ambientales del suelo y subsuelo; afectan la vocación agrícola del campesinado y la producción pecuaria en la región; condenan a los suelos a la explotación de minerales y no a la producción de alimentos, cambiando las prácticas de la economía campesina; desplazan a los campesinos y campesinas a otras zonas rurales o a las ciudades, rompiendo con las relaciones tradicionales y comunitarias, y a su vez transforman de manera agresiva la identidad campesina para niñas, niños y jóvenes en la región.

1.6. RESISTENCIA CAMPESINA EN DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO.

“Nosotros los sumapaceños somos hijos de la montaña, sin montaña y sin el sueño grande que es vivir en ella y tener nuestra generación de hijos y de protectores del territorio, nuestra existencia va acabar, hoy y siempre la defensa del agua y el territorio nos unirá”

Cristian Cruz, miembro de Tierra Libre (Entrevista realizada en el año 2016)

Teniendo en cuenta la actual amenaza extractivista por la que ve afectada la provincia, las comunidades sumapaceñas han venido re organizando sus luchas entorno a la defensa del agua y el territorio, la promoción de un ordenamiento ambiental y territorial que garantice la preservación de los bienes comunes y la permanencia de las comunidades en sus territorios, y el rescate y enorgullecimiento de la cultura campesina de la región.

Para esto, desde el año 2013, tras la socialización del proyecto de exploración y explotación COR-04 en los municipios de Fusagasugá y Pasca, por parte de la empresa trasnacional ADA, varias organizaciones sociales, ambientalistas, comunitarias, entre otras, proponen la campaña en defensa del agua y del territorio en la región del Sumapaz: *¡Agua y agricultura Sí, Petróleo y minería No!* Ésta campaña nace en el contexto de diversas luchas, llevadas a cabo por juntas de acción comunal, organizaciones campesinas, grupos de mujeres y jóvenes, acueductos

comunitarios, pequeñas asociaciones productivas y organizaciones sociales y políticas, entre las que encontramos a Tierra Libre, de la cual hablaremos más adelante.

La Campaña pretendía generar una conciencia práctica para la defensa del territorio de la región del Sumapaz que abarca la provincia de Sumapaz, el Páramo de Sumapaz, la cuenca hidrográfica del río Sumapaz, y todos los bienes comunes naturales que allí se encuentran, con vital importancia del agua. Por lo que su trabajo inicial se basó en la creación de escenarios de socialización y denuncia de los impactos que traería el proyecto COR-04 para los municipios de Fusagasugá y de Pasca, así como otros proyectos de extracción minera, petrolera e hidroeléctricas en los municipios aledaños.

Además de los escenarios de socialización sobre las implicaciones e impactos de los proyectos mineros con las comunidades y en los territorios, se plantea la necesidad de realizar ejercicios que permitan visibilizar el proceso de resistencia a la vez que se genera denuncia por las problemáticas. Para ello, entre el año 2014 y el 2018 se realizaron varias acciones articulando organizaciones sociales y otros actores de la región, estas son: unos foros con el objetivo de analizar la situación de extractivismo a nivel continental; unas visitas y recorridos a diferentes ecosistemas, entre ellos el Páramo de Sumapaz y el Cerro del Quininí; unos conversatorios e intercambios de experiencias con organizaciones de otros departamentos; algunos espacios de formación y capacitación sobre mecanismos de participación y herramientas jurídicas con expertos y expertas; unas movilizaciones al interior de los municipios, manifestando la inconformidad frente al proyecto minero y las políticas extractivas de la locomotora minero energética contemplada en el Plan Nacional de Desarrollo; dos encuentros municipales, un cabildo y una asamblea regional con la intención de definir acciones de protección y recuperación del Cerro de Fusacatán; una audiencia pública en octubre de 2014, con la entonces Ministra de Medio Ambiente Luz Helena Sarmiento, para denunciar el proyecto, y una en agosto del 2015 con el senador Alberto Castilla para socializar y apoyar el proyecto de ley que se estaba tramitando para el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos y el reconocimiento de la territorialidad campesina para garantizar la autonomía y gobierno de las comunidades campesinas sobre su territorio; un Festival Ambiental de Sumapaz, realizado el día del Ambiente con el objetivo de visibilizar la campaña y la importancia de la defensa del territorio y del agua; un encuentro nacional de mujeres defensoras de la vida frente al extractivismo; y la Gran

Movilización en Defensa de la Vida frente al extractivismo que llevaron a campesinos y campesinas, organizaciones sociales, habitantes de la ciudad de Fusagasugá, estudiantes, jóvenes, mujeres y entidades públicas, entre otros, y que su intención fue

(...) llevar al Ministerio de Medio Ambiente, Ministerio de Agricultura y Presidencia de la República un derecho de petición acompañado de 37.000 firmas exigiendo la rescisión de los contratos de exploración y explotación petrolera y minera adjudicados en los municipios de Fusagasugá, Pasca, Pandi, Silvania, San Bernardo, Tibacuy, Cabrera, Granada, Arbeláez, Sibaté y Venecia. (Tierra Libre, 2015)

En esta participaron cerca de 1.000 personas de la provincia del Sumapaz y el evento terminó con un acto cultural y simbólico en la Plaza de Bolívar, mostrando que las comunidades están organizadas para la defensa del territorio.

De esta manera, la Campaña en defensa del agua y el territorio en la región del Sumapaz ¡Agua y Agricultura Si, Petróleo y Minería No!, ha centrado sus esfuerzos en la sensibilización a la población y el reconocimiento del Sumapaz como territorio que sustenta la vida de miles de pobladores urbanos y agrarios. Así mismo, promueve la integración y articulación regional que potencie la defensa de todos los municipios y las zonas circundantes del territorio. Para esto, durante los días del 25 de julio al 2 de agosto de 2016 se realizó la gran Caravana Internacional en defensa de la vida, el agua y el territorio del Sumapaz, buscando visibilizar las amenazas extractivistas presentes en la región, así como los esfuerzos y resistencias que nacen desde las comunidades para la defensa de estos territorios. La Caravana Internacional recorrió los municipios de Fusagasugá, Pandi, Tibacuy, San Bernardo, Pasca y Cabrera en la Provincia del Sumapaz, y el municipio de San Juan en la localidad de Sumapaz, y fue llevada a cabo, por el trabajo conjunto de organizaciones sociales y ambientalistas del territorio y sus comunidades.

Producto del recorrido a los diferentes municipios y de los diálogos realizados con los líderes y las lideresas de estos lugares, las organizaciones sociales, campesinas, productoras, ambientalistas y comunitarias, plantean la necesidad de generar procesos de formación que permitan abordar temáticas en torno a las estrategias jurídicas de protección del territorio y los derechos ambientales, a los mecanismos de participación frente a las políticas extractivistas, y a las formas de participación en la formulación de políticas ambientales. Es por esto, que la organización Tierra Libre y la Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz (FRUTIGAO),

nos proponen realizar un ejercicio pedagógico que denominamos *ESCUELA REGIONAL DE PROMOTORES Y PROMOTORAS PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO* en la Provincia del Sumapaz.

1.6.1. Nuestro contexto educativo comunitario: la Escuela del Agua.⁸

En el mes de Septiembre de 2016 surge la Escuela del Agua en la Provincia del Sumapaz, donde junto a la Asociación de Productores de Café de Cundinamarca (ASOPROCAFECUNDI), la Asociación de Protectores de los Recursos Naturales y del Ambiente de Tibacuy (APRENAT), la Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz (FRUTIGAO), la Asociación de Defensores del Territorio Ambiental (ASODETEAM), el grupo juvenil los Herederos de la Montaña y la organización Tierra Libre, se lleva a cabo un proceso de formación que buscó fortalecer los procesos organizativos a través de un mayor conocimiento frente a los mecanismos de participación y de exigibilidad de derechos, del intercambio y trabajo en red con otras organizaciones, de la defensa de la identidad y la cultura campesina, de la reivindicación del derecho a la tierra y el territorio como principios de pervivencia y de la apuesta por la agroecología y la producción de alimentos limpios para un mejor vivir.

Esta Escuela del Agua se realizó de manera Itinerante, llevando a cabo algunas de las sesiones en distintas veredas de los municipios de Fusagasugá, Tibacuy, Pandí y Pasca pertenecientes a la provincia, y en Sibaté, que es un municipio aledaño y con quien se comparten experiencias de resistencia frente a los proyectos de extracción de materiales de construcción. La itinerancia permitió ir identificando las problemáticas de los territorios, su diversidad y sus riquezas y, a su vez, apropiarse y generar identidad con la provincia del Sumapaz y las zonas aledañas. En esta participaron aproximadamente 50 líderes y lideresas campesinos/as, productores/as y jóvenes, que lideran procesos de defensa territorial y protección de lugares como el Cerro Pico de Plata y Cerro Fusacatán en Fusagasugá, el Cerro del Quininí en Tibacuy, el Puente Natural en Pandí, entre otros.

De las organizaciones participantes y constructoras de la propuesta de formación hacemos la siguiente reseña:

⁸ La descripción, los contenidos y las metodologías se profundizan en el Capítulo III.

La Asociación de Defensores del Territorio Ambiental (ASODETEAM) es una organización que nace con el objetivo de oponerse al proyecto de extracción minera EHP141 en el municipio de Sibaté, llevado a cabo por la empresa multinacional Colombia Minerales Industriales (COMIND). A su vez, la asociación busca problematizar y denunciar los graves impactos sociales y medioambientales que éste proyecto genera en la tierra y en sus comunidades. Para octubre del 2015, la organización junto a la comunidad logra sostener una acción de movilización de 65 días sobre la vía principal, denunciando los impactos del proyecto minero y exigiendo el retiro de la empresa minera, sin embargo, la respuesta por parte del Estado fue el uso de la fuerza pública y el restablecimiento de las labores tanto de la empresa, como de la vía que se encontraba bloqueada. Entre las labores realizadas por la asociación, se destaca el apoyo jurídico y el acompañamiento frente a la implementación de tutelas, derechos de petición, acciones de grupo, entre otros mecanismos.

Los Herederos de la Montaña, son un colectivo de jóvenes del municipio de Tibacuy, que sumados a la propuesta de defensa del territorio de la asociación APRENAT, crean su propio grupo de defensores y defensoras que buscan a partir de propuestas educativas, culturales y artísticas, reconocer y defender el Cerro del Quininí. Estos jóvenes en articulación con otras organizaciones, instituciones secundarias y de educación superior, vienen impulsando recorridos y reconocimientos de la diversidad biológica, así como la recuperación de la memoria ancestral y del patrimonio cultural arqueológico con el que cuenta el cerro.

La Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz FRUTIGAO, es una organización campesina sin ánimo de lucro que nace en el 2011, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de 60 familias asociadas que viven en el corregimiento de las veredas del sur del municipio de Fusagasugá. Su principal actividad se basa en la mejora de las condiciones económicas y productivas basadas en la producción de frutales y hortalizas de clima frío, propias de la región, que permitan condiciones dignas para la permanencia en el territorio. Así mismo, con la presencia de empresas interesadas en la explotación de hidrocarburos y minerales en el Cerro Pico de Plata (ubicado en la región), la asociación viene construyendo de la mano de otras organizaciones, procesos de formación para campesinos y campesinas, adultos y jóvenes, alrededor de mecanismos de participación y defensa del territorio, poniendo en discusión la posibilidad de conformarse como una Zona de Reserva de la sociedad Civil, contemplada como figura de ordenamiento territorial, que garantice la permanencia y pervivencia en el territorio.

La Asociación de Protectores de los Recursos Naturales y del Ambiente de Tibacuy APRENAT, es una organización social y ambiental, que tiene por objetivo principal la defensa del medio ambiente, por lo cual impulsa proyectos educativos, agroturísticos, agropecuarios, sociales, entre otros; impulsando la conservación, la preservación y la restauración de la diversidad biológica en el municipio de Tibacuy, quien se ha visto amenazado por diferentes proyectos que buscan intervenir el cerro más importante de la región, el Cerro del Quininí. A partir de la conformación de la asociación y el trabajo con la comunidad, nace un colectivo juvenil de defensores y defensoras con apuestas de tipo cultural y comunitario, ellos son los Herederos de la Montaña.

La asociación de productores de café de Cundinamarca (ASOPROCAFECUNDI), trabaja en el municipio de Pandi, con campesinos y campesinas productores principalmente de café, pero también de otra variedad de alimentos. Ésta agrupación, al ver la amenaza a la que se enfrenta su municipio, frente al proyecto de hidroeléctrica impulsado por la multinacional Endesa-Emgesa, viene construyendo propuestas productivas y educativas para promover la permanencia del campesinado en sus territorios e incentivar la economía campesina y la soberanía alimentaria.

La organización social Tierra Libre, trabaja en la Provincia del Sumapaz y en otras regiones del país, con campesinos, campesinas, jóvenes, estudiantes, maestros/as y mujeres, proponiendo alternativas de vida y la defensa de los derechos ante las problemáticas territoriales y sectoriales que se presentan en diferentes contextos. En la provincia, desarrollan un trabajo de articulación y construcción colectiva de propuestas para la permanencia y la pervivencia en los territorios y de defensa del mismo, algunas de estas alternativas que se proponen son: la producción orgánica, la economía solidaria campesina, la permanencia de los y las jóvenes en el campo y el rescate de la identidad y cultura campesina. Lo anterior, por medio de ejercicios pedagógicos y organizativos que se basan en el dialogo intergeneracional e intersectorial.

CAPÍTULO II

2. ESTADO DEL ARTE

Teniendo en cuenta el problema que emerge en nuestra investigación y anclado al contexto específico de la propuesta pedagógica de la Escuela del Agua, desarrollada en algunos municipios de la provincia del Sumapaz, se presentará a continuación el estado del arte que se estructura de la siguiente manera: 1) Estudios relacionados con la educación campesina para la defensa del agua y el territorio aterrizados en la región del Sumapaz, no obstante, se encontraran estudios enfocados en otros territorios y desde el ámbito escolar formal. 2) Reflexiones teóricas acerca de las alternativas al modelo extractivista como resistencia campesina para la defensa del agua y el territorio; y 3) Las percepciones, aportes e ideas en torno al lugar de la educación comunitaria campesina en relación con los procesos de defensa del territorio.

2.1. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN CAMPESINA PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO EN LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ.

En este primer momento, nos centramos en los estudios alrededor del papel que desempeña la educación comunitaria en defensa del agua y el territorio en la Provincia del Sumapaz. En el rastreo general realizado, encontramos algunos aspectos importantes que parten del contexto local-regional hacia una mirada más nacional frente a las propuestas de educación con comunidades campesinas. Por una parte, no hay rastros sistematizados de prácticas de educación comunitaria con campesinos y campesinas que se enfoquen en la defensa del agua y el territorio en la provincia del Sumapaz, concretamente; sin embargo, se encuentran algunas experiencias sistematizadas de educación campesina en la localidad 20 de Bogotá (en el Páramo del Sumapaz), desarrolladas específicamente en la escuela formal con niños, niñas y jóvenes, sin trascender hacia lo comunitario.

A nivel nacional, se encuentran prácticas educativas desde la educación popular con comunidades campesinas que van más allá del ámbito escolar, enfocándose en la defensa del territorio frente a proyectos extractivistas y agroindustriales que amenazan la economía y las

formas de vida de estas comunidades. Estas experiencias educativas se basan en la promoción del cuidado del medio ambiente y de los bienes comunes, en la exaltación de la identidad, la cultura y los saberes y prácticas propias, con el objetivo de fortalecer la organización social campesina, integrando niños, niñas, jóvenes y adultos.

En relación con las experiencias educativas encontradas a nivel nacional, se encuentra un destacado liderazgo de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH de la Universidad Pedagógica Nacional, que ha trabajado por la promoción, proyección y ejecución de propuestas pedagógicas comunitarias desde el reconocimiento crítico de los territorios y de los sujetos que lo habitan, exaltando la importancia de permanecer y de pervivir en ellos, promoviendo la exigibilidad de derechos y reconociendo las formas alternativas de ordenamiento territorial y de construcción de planes de vida autónomos desde las comunidades.

Sobre estas tres tendencias encontradas en la bibliografía revisada, profundizaremos ahora.

En la búsqueda que realizamos sobre experiencias de educación comunitaria con campesinos y campesinas en la Provincia del Sumapaz, encontramos una ausencia de información y sistematización de procesos pedagógicos comunitarios en este territorio. Por el contrario, existen algunas apuestas educativas campesinas llevadas a cabo específicamente en los ambientes escolares. Castillo y Romero (2016) señalan acerca de la escuela rural que ésta es un

(...) escenario de lucha y resistencia a lo que ya está establecido, los actores que allí realizan el papel fundamental al accionar sobre su realidad y trazarse unos objetivos concretos que responden a las necesidades y proyección de la comunidad rural; los procesos de aprendizaje se encuentran ligados a el contexto en el que cada uno de ellos se encuentra inmerso. (p. 42)

Por lo cual su propuesta de educación campesina se basa en:

(...) tomar la escuela como escenario de resistencia concebida desde dos aspectos fundamentales: el primero se constituye como alternativa pedagógica a los planteamientos de la educación tradicional la cual reproduce prácticas de dominación y un sistema social de desigualdad impuesto desde las elites, además de concebir a los estudiantes como sujetos pasivos, aislados de su contexto y al maestro como fin último del proceso enseñanza-aprendizaje (...) El segundo orientado a significar la resistencia como estrategia

de denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económico, político, cultural y subjetivo) y permanencia en el territorio. (Castillo y Romero, 2016, p. 45-46).

Según lo anterior, es posible vincular esta visión de la educación con campesinos y campesinas con los principios de la educación comunitaria, pues se busca trabajar desde la escuela (como institución de educación formal) en la realidad campesina, no sólo desde un “saber hacer” sino para la incorporación de los saberes propios como legítimos y que tengan como objetivo permanecer en los territorios, fortalecer la identidad campesina y la constitución como actor social. De esta manera, se busca que las propuestas educativas en la escuela, potencien los procesos organizativos y afirmen las luchas por la defensa de los territorios, como lo afirman Rodríguez y Cubillos (2016): “La educación comunitaria tiene como misión formar sujetos críticos, de derecho y comprometidos con la transformación social en la escuela, desbordando las posibilidades y limitación que existe [en] ella” (p. 103). El anterior es un planteamiento que ya años atrás hizo parte de las reflexiones que Paulo Freire realizó frente al papel de los entes gubernamentales que por medio de la educación bancaria buscan “(...) mantener y reproducir el sistema hegemónico y las prácticas e ilusiones de trabajar por un desarrollo económico e individualista.” (Yague, 2015, p. 84), por lo cual él propone la educación para la liberación. (Freire, 1986).

Por otra parte, se encuentra una visión de la educación campesina que está orientada al “saber hacer” campesino o lo que podríamos llamar “educación técnica para el campo”. Esta concepción piensa la educación campesina como la escuela tradicional que tiene su fundamento en las ciudades:

(...) como lo caracteriza Sandoval (1996). Básicamente la educación en las zonas rurales se configura como una institución que integra y transmite los valores y conceptos asociados a la idea de región, de nación y de pensamiento científico, los cuales provienen de la cultura urbana y que tienen que ver con la visión de mundo de una clase media urbana. (p. 13) (Citado en Arias, 2014, p. 30)

Es así, que se niegan los saberes campesinos y las prácticas cotidianas y se inserta el trabajo del campo al modelo capitalista para generar mayores producciones, con una visión de desarrollo a

partir del reconocimiento únicamente del conocimiento científico y técnico. De esta manera, “(...) la Educación Comunitaria dentro del actual momento que vivimos y sobre todo en la escuela, juega un papel fundamental y es el de contrarrestar las actuales políticas educativas tecnicistas que solo están guiadas a los intereses del capital.” (Rodríguez y Cubillos, 2016, p. 103) apuntando a generar ejercicios de resistencia, donde desde los saberes campesinos se promueva el equilibrio y el respeto con la naturaleza y se integren nuevas formas de trabajar en el campo, que incluyan tecnologías adecuadas.

Se puede decir que encontramos en los diferentes estudios (Arias, 2014; Castillo, Romero, 2016; Rodríguez, Cubillos, 2016; Yague, 2015) una primera contradicción en términos de lo que se entiende como educación con campesinos. Por un lado, se proyecta la formación técnica en favor del crecimiento y el desarrollo productivo del campo y, por otro lado, la formación alrededor de los saberes campesinos busca su permanencia, pervivencia y el desarrollo de estrategias que permitan al campesinado seguir habitando el campo.

Estas experiencias de educación con campesinos y campesinas que se desarrollaron o desarrollan en la región y fuera de ella, demuestran la existencia de sistematizaciones que se dan en escenarios formales como la escuela, específicamente con niños, niñas y jóvenes, resultado de experiencias de practicantes o educadores comunitarios, bajo los principios pedagógicos de la educación comunitaria y de la educación popular. (Castillo y Romero, 2016; Rodríguez y Cubillos, 2016). Así mismo, encontramos otras experiencias de educación campesina comunitaria desarrolladas en otras regiones del país enfocadas a la defensa de los territorios (Cely y González, 2013; Yague, 2015; Corporación Grupo Semillas, 2017). Además de otros estudios enfocados hacia la reflexión de diversas experiencias educativas propias como posibilidad efectiva de la permanencia y pervivencia en los territorios (Arias, 2014; Cárdenas, 2011; Sierra, 2011)

Algunas de estas experiencias se sustentan en:

Una pedagogía en la que el individuo aprenda a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que él vive, al mismo tiempo que aporta experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. En esta pedagogía el sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. Los textos que el individuo

construye le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo. (Yague, 2015, p. 86)

Siendo ésta educación comunitaria campesina, una educación contextual y problematizadora de la realidad, que construye una conciencia crítica y proyecta nuevas relaciones entre los sujetos campesinos;

para Freire (1986) (...) la educación comunitaria se dio a partir de la reflexión frente al contexto, haciendo un análisis de la falta de espacios de dialogo y encuentros en los campesinos que los mantiene aislados y desinformados de las problemáticas de su entorno (...) Este análisis llevó a construir la apropiación de un discurso de educación comunitaria, establecido desde la educación popular como un medio que busca la transformación de la realidad por medio de procesos conscientizadores y emancipadores que emergen de los mismos sujetos involucrados. (Yague, 2015, p. 86)

Frente a estos procesos de educación comunitaria es posible señalar algunas características específicas que en los escenarios urbanos no tienen tanta relevancia: por un lado, la exaltación y el reconocimiento de los saberes propios “(...) como una manera de evocar dicha resistencia a este proceso que aún no cesa, y en el que se desconoce y simboliza una imagen desprestigiada del “saber campesino”, instaurando relatos y conceptos de un saber sin validez social.” (Arias: 2014, p. 36); y por otro lado, la posibilidad de juntar esos saberes campesinos y construir procesos colectivos, según Peresson, Mariño y Cendales (1983) “(...) mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase.” (p. 116). Igualmente, la educación comunitaria con campesinos y campesinas debe potenciar los espacios de diálogo y encuentro para que a partir de la práctica social, los sujetos construyan su propia realidad, donde los sectores populares “(...) van construyendo su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas, la conciencia política y la organización popular, que les hará posibles la construcción.” (Peresson, Mariño y Cendales, 1983, p. 116)

De esta manera, la educación comunitaria en estos escenarios, es un ejercicio de resistencia que promueve la reflexión crítica y el encuentro entre campesinos y campesinas, fortaleciendo la organización social y permitiendo que la comunidad piense, reflexione y construya sus

condiciones sociales. La organización social que surge a partir de los escenarios de educación comunitaria campesina, es reconocida como el mayor logro en las experiencias consultadas, se afirma que este promueve los ejercicios de colectividad y potencia las capacidades individuales de los campesinos y las campesinas (Arias, 2014; Cely y González, 2013; Sierra, 2011; Yague, 2015). Así mismo, según la experiencia de IAP desarrollado por la Corporación Grupo Semillas, es posible afirmar que los procesos formativos que dan protagonismo a las comunidades:

Se convierten también en espacios de articulación y construcción de alternativas desde una visión propia y enriquecida con nuevos elementos que dan base al manejo de los territorios desde ellas mismas. La crisis que se gesta actualmente soportada en modelos foráneos de desarrollo, cuenta con alternativas reales y posibles desde las comunidades. (Corporación Grupo Semillas, 2017, p. 11)

En síntesis, los autores piensan que esta educación comunitaria campesina además de exaltar el saber propio como el adecuado, también potencia a través de la organización social, prácticas de resistencia y defensa de la materialidad de las comunidades que habitan el campo y, como se ha señalado desde el inicio, resistencia para la permanencia y la pervivencia en los territorios.

Por otra parte, dentro de las referencias bibliográficas encontradas plantean que la potenciación de escenarios organizativos a partir de las propuestas de educación comunitaria con campesinos y campesinas, permiten que los sujetos se piensen como actores colectivos que habitan un espacio común, lo que a su vez fortalece el compromiso y respeto con el territorio. Según lo señalan Peresson, Mariño y Cendales (1983):

La educación debe convertirse en un hecho comunitario y colectivo: se educa en comunidad y para la comunidad, hecho que se materializa en el método mismo de la educación, al constituirse, el grupo, el colectivo, y no el individuo aislado, en la unidad educativa básica y al hacer de la investigación y el diálogo el instrumento fundamental de la EP (p. 145)

Así mismo, en este acto colectivo, la educación que promueve la defensa de los territorios:

(...) hace énfasis en la toma de conciencia de la relación indisoluble de las actividades del ser humano con el medio natural (...) insta a replantear el rol que deben tener las

acciones antropogénicas, como una de las alternativas para que este planeta siga girando con testigos; los seres humanos y los demás seres vivientes con base en un equilibrio dinámico y armónico. (Rodríguez y Cubillos, 2016, p. 43-44)

En este sentido, la educación comunitaria campesina, al tener como principios el reconocimiento de los saberes propios y de la realidad material de los mismos, propone una relación de organización y acción sobre los territorios para que de manera reflexiva y crítica, se permita entender la situación por la que pasan y se busque su transformación.

Se plantea que las experiencias de educación comunitaria campesina en los actuales procesos de dominación y control de los territorios por el modelo desarrollista del extractivismo, promueven una resistencia de parte del campesinado para habitar de forma digna el campo, donde por medio de propuestas de formación, se busca que “(...) el sujeto se libere a través del otro generando conocimiento entre sí, desde sus realidades sin desconocer procesos del pasado, reconociéndose así como un ser político con el deber de participar, transformarse y emanciparse de cualquier oposición dominante.” (Yague: 2015, p. 137). Para ello, es necesario que en estos procesos se parta del reconocimiento de los territorios y sus problemáticas, que los sujetos lean su realidad y la relación que con ella tienen, a la vez que se abordan conceptualmente varias categorías como lo son comunidad, medio ambiente, territorio, interculturalidad, entre otras. Frente a esto, la autora entiende por

Educación comunitaria un modelo pedagógico que sirve para la defensa del territorio y para la resistencia social, en la medida en que posibilita una toma de conciencia colectiva sobre la realidad y permite pensar los medios sociales para transformarla ... También este modelo pedagógico contribuye al autodescubrimiento de los actores sociales y de su potencial histórico, pues ayuda a interiorizar y valorar en la comunidad sus prácticas cotidianas, sus sentires y saberes para crear lazos de confianza e identidad, con un criterio emancipatorio.” (Yague: 2015, p. 136)

Otro tema de reflexión que se vislumbra entre los autores y autoras que se plantean el tema de la educación comunitaria campesina es el del sentido de lo comunitario y la resistencia campesina (Arias, 2014, Cely y González, 2013; Yague, 2015). Para ellos, el fortalecimiento de los procesos colectivos en defensa de los territorios, además de potenciar los ejercicios de resistencia

campesina y de empoderar a las comunidades en sus territorios, propone escenarios de encuentro, diálogo, participación y articulación, que proyectan la unidad de un gran ejercicio de resistencia y defensa en contra del modelo desarrollista del extractivismo. Siendo un ejercicio de reflexión permanente y reconocimiento no solo de los seres humanos, sino de estos en relación con la naturaleza, permite entender de una manera distinta, lo que es la comunidad, el territorio, la cultura y la naturaleza. Para Yague (2015) citando a Gadotti, la educación comunitaria campesina en defensa del territorio, debe pensar una pedagogía de la tierra, la cual:

Rescata la autonomía campesina relacionada con la importancia del medio ambiente y con el respeto del territorio, de la fauna, la flora, los recursos hídricos y los suelos. Señala Gadotti que en la pedagogía de la tierra se exige resistir al control de la inversión extranjera y a las dinámicas históricas de la manipulación ideológica del desarrollismo, que han conducido a la actual crisis civilizatoria sobre el medio ambiente: “Necesitamos de un nuevo paradigma que tenga como fundamento la Tierra” (p. 139)

Así mismo, la educación comunitaria debe estimular la reconstrucción de la organización campesina, promoviendo el fortalecimiento de otros aspectos que aúnen esfuerzos para la defensa de los territorios, como lo afirman Cely y González (2013):

La organización campesina interveredal es una alternativa para hacer frente a este tipo de proyectos **extractivistas**, así como para fortalecernos en otros aspectos como la comercialización de productos, reivindicaciones de educación, salud; por eso estamos comprometidos también con desarrollarla y darle fuerza intentando que sea la comunidad quien tome las decisiones. Por eso la necesidad de participar de manera muy activa. (p. 83)

El fortalecimiento de la organización campesina pasa indudablemente por la reivindicación de una economía propia que atañe directamente a la posibilidad de decidir autónomamente cómo, para qué y por qué ordenar su territorio atendiendo a las necesidades de campesinas y campesinos, “(...) es una alternativa para el buen vivir de las comunidades sin necesidad de propuestas externas que no favorecen a los territorios.” (Cely y Gonzalez, 2013, p. 122). Así mismo, Barreda (2008) apuesta por

El “buen vivir” [que] invoca una idea muy conocida de la cosmovisión andina y (...) nos aleja de las perspectivas que entienden el desarrollo como un progreso constante a partir de la explotación de las personas y la Naturaleza. Por el contrario, el “buen vivir” apela a otra identidad cultural que defiende la armonía entre las personas y su ambiente. (p. 5)

Según lo anterior, es posible decir que lo que evoca la educación comunitaria campesina es la resistencia a partir del fortalecimiento de la organización campesina, de los sentires del campesinado como actor político colectivo, con proyección de transformación de la realidad. Como señala Yague (2015) “(...) no se entenderán las formas de resistencia como expresiones coyunturales frente a las necesidades puntuales, sino como expresiones de lucha popular dentro de los conflictos estructurales del sistema y, por lo tanto, como potenciales transformadores del mismo” (p. 139).

2.2. ESTUDIOS SOBRE ALTERNATIVAS AL MODELO EXTRACTIVISTA. RESISTENCIA CAMPESINA PARA LA DEFENSA DEL AGUA Y EL TERRITORIO.

Un conjunto de estudios consultados para este estado del arte coincide en ligar las luchas de resistencia campesina por el agua y el territorio como alternativas al modelo extractivista (Acosta y Martínez, 2010; Cely y Gonzalez, 2013; Isaza, 2016; Roa y Urrea, 2010; Rodríguez y Cubillos, 2016; Sierra, 2011; Yague, 2015). El rastreo bibliográfico mostró un lugar común: el territorio. Las aproximaciones que se hacen sobre el tema tienden a considerarlo desde una perspectiva integral, sea como espacio geográfico o social con unas características específicas que se relacionan con la interacción humana, es decir, determinado por relaciones políticas, culturales, sociales y económicas de quienes lo habitan.

En este sentido Fajardo (2002) parte de la premisa que tierra y territorio son dos conceptos relacionados entre sí: “Por tierra se entiende la base física y productiva de un territorio. Por territorio se entiende el conjunto de relaciones y representaciones que se construyen a partir de la tierra.” (p. 21) El estado del arte de la línea de educación, territorio y conflicto de la licenciatura en Educación Comunitaria (Torres, J. et al., 2014) define el territorio por las relaciones que se

producen allí “(...) como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de productos y de recursos económicos, como circunscripción político administrativa, como belleza natural, como espacio de referencia de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad” (p. 15) De la misma manera Mançano (2006) entiende el territorio como un espacio social contenido en el espacio geográfico, transformado continuamente por relaciones sociales que a su vez producen diferentes espacios materiales e inmateriales. (p. 2)

Para algunos autores y autoras, el territorio está determinado por relaciones de poder específicas que establecen sus límites, su dominio y/o propiedad, sea ésta última individual o colectiva; regido además por ciertas disposiciones jurídico-administrativas dirigidas a organizar su uso, desarrollo y función, como también la forma de ser y estar en él (Carvajal, 2005; Cely y Gonzalez, 2013; Sierra, 2011). Se entiende el territorio como un espacio dinámico susceptible de:

Reconfiguración cuando hay cambios en los usos y en la tenencia de la tierra, también en la relación comunidad- naturaleza, ya que para los pueblos originarios el ser humano hace parte de la tierra y no al contrario (...) es un elemento esencial para las comunidades indígenas, campesinas y negras. (Cely y Gonzalez, 2013, p. 104)

De manera más compleja Bernardo Mançano (2008), defiende la significación más amplia del concepto territorio, entendiéndolo que hay un conflicto permanente por cómo se enuncia y desde dónde se construye. El territorio es una totalidad que además de contener otras totalidades, tiene unos atributos que permiten entender su entramado complejo, estos son:

Multidimensionalidad, pluriescalaridad, intencionalidad, soberanía, totalidad, y conflictualidad. La multidimensionalidad la define como los diferentes ámbitos que construyen socialmente un territorio, lo político, social, económico, cultural y ambiental; la pluriescalaridad está definida en relación a las escalas geográficas que implica un análisis de lo local, regional, nacional y global con el fin de nunca perder el relacionamiento que se encuentra entre el sujeto y las dinámicas que lo rodean; la intencionalidad comprendida como la decisión histórica que las personas hacen y que determinan la dirección de sus pensamientos para la construcción y la defensa de las

acciones políticas como la elección de paradigmas, corrientes teóricas, políticas públicas, modelos de desarrollo. (Rodríguez y Cubillos: 2016, p.100)

Por otra parte, en el debate académico debe distinguirse otra categoría: lo territorial. En este sentido Castillo y Romero (2016) retoman las palabras de Hernando Gómez Buendía (citado en Pulido, 2015, p. 24) afirmando que es

el lugar por donde transita el pensamiento (...) donde son disputadas las condiciones de vida (alimento, agua, etc.), y donde lo humano se construye en relación con el ambiente, lo territorial significa también el lugar en el que se construyen afectos, donde se da vida a lo político y donde lo humano se abre posibilidades creativas y destructivas. Lo territorial es diferente en lo urbano y lo rural, difiere en el mundo indígena [campesino] y afro, en una misma ciudad las territorialidades difieren de acuerdo a las clases, colectivos y movimientos sociales. (p. 71)

El segundo punto de referencia en nuestro rastreo bibliográfico es el tema del agua. El agua en tanto recurso común, se entiende como un elemento vital y clave para el bienestar material y cultural de las sociedades de todo el mundo. Según Shiva (2004) existen dos culturas frente a la forma de percibir el agua: “(...) una que ve el agua como algo sagrado y considera su suministro como una obligación para preservar la vida, y otra que la considera una mercancía cuya propiedad y comercio son derechos corporativos fundamentales.” (p. 10) Entonces, el agua es considerado un lucrativo negocio para las empresas privadas transnacionales, a medida que aumenta la escasez y la demanda de agua, vislumbran mercados sin límites. (Shiva, 2004, p. 111-112).

Así, el agua como recurso natural cosificado está para el servicio de quien la pueda aprovechar. En una lógica de mercado, para el Estado resulta ser:

Un recurso estratégico indispensable para sostener el sistema de producción y consumo; desde esta perspectiva, las fuentes hídricas y los territorios son valorados desde la producción del capital y el crecimiento económico nacional, a través del manejo tecnocrático del agua y la cuenca, los discursos de desarrollo, científicos, de sostenibilidad, progreso y utilidad pública. (Isaza, 2016, p. 197-198)

En contraposición con la visión mercantilista del agua, encontramos autores como Roa y Urrea (2010) que antepone la riqueza hídrica en función de la vida, del manejo comunitario y la reivindicación como derecho humano fundamental. Si desde diferentes culturas alrededor del mundo “(...) no sólo el agua, sino otros bienes naturales han sido considerados comunales y no han estado sujetos a relaciones de propiedad.” (p. 260) Por tanto:

su reparto debe ser equitativo, todo lo cual dependerá de la cooperación entre los miembros de la comunidad. Será el trabajo colectivo, la minga...lo que garantizará el buen funcionamiento y el mantenimiento de las obras hidráulicas colectivas. Así, en la mayor parte de las culturas, el agua no ha podido ser apropiada por nadie, por el contrario, las formas de uso y aprovechamiento han sido comunales, descentralizadas y respetuosas con la naturaleza, garantizado a su vez una gestión sustentable. (Roa y Urrea, 2010, p. 258)

Además, reconocer el agua como parte de la historia de los pueblos, dicen Roa y Urrea (2010, p. 259), ha estrechado la relación espiritual entre estos, cuestión que ha permitido tener una actitud más respetuosa con la naturaleza. Por la misma línea, Isaza (2016) citando a (Linton, 2010), asegura que la concepción del agua desde una perspectiva histórica, cultural y social significa no que la sociedad produzca el agua, sino que la sociedad produce el agua en tanto la usa, la significa, la valora y le confiere potencialidades. Así, mismo “(...) *el agua en el conflicto deja de ser solamente un recurso físico-natural y se convierte en un elemento “socio-natural”, un recurso simbólico vital, en una eficaz herramienta política.*” (p. 5)

Igualmente, las reflexiones de campesinos y campesinas en la región del Catatumbo (Corporación Semillas, 2017) alrededor del agua, se centran en considerarla como elemento fundamental en el territorio, ya que es

un bien común [al que] todos deben acceder. Las prioridades de acceso son las relacionadas con el mantenimiento de la vida y de las personas en condiciones dignas. Es urgente promover un mandato del agua donde concurren todos: habitantes, organizaciones locales, gremios y empresas, instituciones públicas y religiosas, la autoridad ambiental, las organizaciones indígenas y campesinas de la región y el Estado central que tiene una gran deuda con la región.” (p. 65)

Otro aspecto que ocupó el estado del arte en este eje alrededor de las resistencias campesinas frente al desarrollo hegemónico, fue el de las luchas de las comunidades campesinas en contra del extractivismo, que en América Latina ha generado múltiples conflictos territoriales debido a la reiteración de su papel proveedor de recursos naturales en el mercado mundial, en detrimento de la producción de alimentos (Gudynas, 2009; Toro, 2012; Ulloa, 2014).

Gudynas (2013, p. 3) define el extractivismo como un tipo particular de extracción de recursos naturales caracterizado por el gran volumen o alta intensidad de la explotación: Estos recursos son orientados esencialmente hacia la exportación de materias primas sin procesar, o con un procesamiento mínimo. Según Ulloa (2014) “(...) la explotación de los recursos naturales a gran escala orientado principalmente hacia la exportación tiene unas implicaciones territoriales, ambientales, económicas, sociales y culturales de largo plazo.” (p. 425)

En el estudio de Isaza (2016) se hace énfasis sobre el avance del extractivismo, el cual “(...) también ha sido protagonista de una violencia multifacética, del subdesarrollo, golpes de estado, guerras civiles (...) tierra arrasada y cuerpos degradados que hacen de la moderna minería, una rara mezcla entre goce y horror, entre enriquecimientos súbitos y masacres crónicas.” (p. 20) Siendo la minería una de las actividades de mayor importancia en la economía de América Latina –en el caso concreto de Colombia–, los impactos directos que genera tienen que ver con la priorización del uso del agua y así mismo con la calidad de esta, cuestión que ha generado conflictos por el encarecimiento y la “privatización” de este recurso natural (Isaza, 2016, p. 24)

En el trabajo de Cely y González (2013) se resalta que el extractivismo se viene imponiendo en los países de la región, indistintamente del régimen político. Por su parte Roncancio (2012, p. 17) destaca que este tipo de economía ha reactivado múltiples luchas sociales de resistencia, lo que ha implicado en algunos países con gobiernos llamados “alternativos”, serias disputas con los movimientos sociales.

Yague (2015) señala que el extractivismo en el marco del neoliberalismo capitalista, profundiza la desposesión de la que habla Harvey, al “(...) reorganizar la vida de la gente por medio del despojo de tierras, de derechos, de formas de vida, de saberes; un arrasamiento de todo, una desventaja basada en la acumulación, en la depredación, el fraude y el control de la violencia.” (p. 98)

En contraposición a este modelo de desarrollo basado en el despojo y centrado en el extractivismo, encontramos diversas propuestas de resistencia que apuestan por alternativas basadas en “(...) el buen vivir así como la protección, el manejo y la conservación del ambiente tanto para el respeto del derecho a la salud y la vida, como de los derechos de la naturaleza (...) así como los derechos colectivos de las comunidades.” (Acosta y Martínez, 2010, p. 119)

Desde la experiencia educativa, Yague (2015) explica que los planes de vida son un elemento de resistencia, puesto que desde una perspectiva del BUEN –VIVIR o del BIEN-ESTAR se constituyen en “(...) creaciones colectivas para organizar la vida en común y las relaciones con el territorio, por ello se legitiman así mismas como ejercicios de participación, de democracia directa y de autonomía territorial.” (p. 144) Esto pasa por la transformación y la recuperación de prácticas productivas, sociales y culturales, basadas en la defensa del territorio y del reconocimiento de distintas formas de vida, identidad y culturales. (Yague, 2015, p. 142)

En la revisión bibliográfica realizada encontramos trabajos que ligan el tema de las resistencias con un sentido de lo identitario y lo cultural. La revisión nos mostró unos elementos comunes en torno a la relación naciente del campesinado con el territorio, que va más allá del ámbito económico y productivo. Como lo señala Castillo y Romero (2016) “(...) en la construcción de un territorio se tejen identidades en común que motivan las acciones sociales, políticas, económicas y culturales que se realizan de forma individual y colectiva” (p. 61), así mismo, plantea Osorio (2007), se “(...) genera una representación del nosotros de manera simbólica y material, que implica un patrimonio social de valores, cosas, lenguaje, imaginarios, historia, costumbres, relaciones, solidaridades, conflictos, poderes etc.” (p. 61)

Ésta identidad, en otra perspectiva

se constituye como la representación que tienen los individuos o grupos de su posición distintiva en el espacio social; se construye y se renueva en relación con los otros. La importancia de la identidad radica en que se constituye en la relación entre los sujetos y los recursos colectivos. (Giménez, 2000, p. 34)

La identidad para estos autores es una construcción colectiva que se forja en la vida cotidiana y sobre los elementos o recursos que se tienen en común o que hacen diferenciable a un(os)

sujeto(s) de otro(s), “(...) *a través de la práctica diaria del habitar un lugar se marcan sentidos de pertenencia a un grupo social, al tiempo que se estructuran practicas concretas y simbólicas*” (Osorio, 2007, p. 2). Estas identidades, en el contexto de las practicas campesinas, son asociadas a la relación de habitar el campo, señala Arias (2014) que la existencia de una cultura campesina está asociada al derecho al acceso a la tierra, teniendo en cuenta la distinción que existe entre lo considerado por tierra y por territorio (p. 20)

Así mismo, en relación con la construcción de identidades, varios autores relacionaron las identidades como la base de construcción de la comunidad, a partir del reconocimiento de que son producto de interpretaciones de elementos comunes o compartidos, al respecto dice Arias (2014, p. 22) citando a Zemelman (2010) que,

No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios; lo que implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto. (p. 356)

La construcción de identidades también se resalta está anclada al territorio, en tanto permiten la acción colectiva de reivindicaciones propias de las comunidades campesinas.

Al respecto, Yague (2015) parafraseando a Zibechi (2007) plantea que “(...) *la territorialización de las resistencias se expresan en una priorización de reivindicaciones atadas a la defensa de la tierra y de los recursos colectivos, como a los derechos humanos*” (p.74) pues “(...) *desde sus territorios, los nuevos actores enarbolan proyectos de largo aliento, entre los que se destaca la capacidad de producir y reproducir la vida.*” (p. 23)

Estos ejercicios de resistencia anclados a los territorios son llamados por Mançano (2008) como movimientos socio-territoriales para los procesos de des-territorialización que generan multi-territorialidad (p. 11), y que en el caso de amenazas por parte de actores externos a las comunidades y a los territorios campesinos, permiten ejercicios de resistencia no solo de orden defensivo sino a su vez, como señala Fajardo (2005), posibilitan la construcción de alternativas

de transformación social. (p. 19) Para Zibechi (2007) la acción colectiva emancipadora: “(...) propende por búsqueda de autonomía frente a los Estados y a los partidos políticos, hace una revaloración de la cultura y las identidades de los pueblos, y se cimenta en una preocupación ética por la relación con la naturaleza.” (p. 23)

De esta manera las resistencias territorializadas, para el caso de las amenazas extractivistas en los territorios, se basan en “(...) la defensa de los intereses colectivos en riesgo por la presencia de las empresas multinacionales en el territorio, y además para un posicionamiento crítico frente al modelo de desarrollo extractivista.” (Yague, 2015, p. 87)

2.3. ESTUDIOS, ANÁLISIS, APORTES E IDEAS EN TORNO AL LUGAR DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA CAMPESINA.

En este eje pretendemos recoger los principales estudios, análisis, percepciones, aportes e ideas de la educación comunitaria con campesinos y campesinas, resaltando que la intencionalidad principal de ésta es la de construir procesos de formación que buscan: el reconocimiento de los saberes propios como conocimiento valioso, la recuperación de la capacidad transformadora del sujeto y la acción colectiva como ejercicio de resistencia. En los estudios revisados resalta un enfoque socio-histórico de la educación comunitaria. Se resalta la intencionalidad que tiene la educación comunitaria de permitir la formación de sujetos capaces de analizar la realidad para transformarla, apuesta que, según el enfoque materialista histórico “(...) implica que cualquier interpretación de la sociedad está incrustada en una situación histórica particular y concreta, en donde el conflicto de clases es el motor de la historia.” (Yague, 2015, p. 129) La educación comunitaria según lo indica la autora, debe propender por hacer reflexiones que vayan más allá del análisis de las problemáticas y la lectura sobre los territorios y debe plantear acciones que fortalezcan y construyan sus propios proyectos sobre el territorio.

Así mismo se señala que el enfoque socio histórico permite la “(...) construcción dialéctica de conocimiento complejo, en redes sociales, para la transformación de su propia práctica” (Cárdenas, 2011, p. 4), lo que contempla el análisis histórico de una realidad que, en el contexto de dominación, opresión y desigualdad, devela las causas y permite entender las consecuencias

de un sistema de opresión como el capitalista. Este enfoque no sólo juega en el campo educativo sino también en el de la investigación social.

Muy cercano al enfoque anterior, algunos otros estudios se refieren a la pedagogía socio-crítica como práctica liberadora.

La educación debe partir de una perspectiva socio-crítica, que como lo señalaba Freire (1986), permite que, ante las situaciones de opresión, se construyan prácticas de educación liberadoras. Castillo y Romero (2016), argumentan que la pedagogía socio-crítica permite que los sujetos materialicen la defensa del territorio a partir de la reflexión sobre la realidad social, política y cultural en la que se encuentran inmersos, buscando no solo transformar, sino producir alrededor de ella, conocimientos que como sujetos políticos y críticos les conlleve a “(...) hacer un lenguaje que permita solidaridades y vocabularios políticos en relación a las cuestiones de justicia, paz, democracia y en general lucha contra la desigualdad” (p. 41), así mismo entienden éste enfoque no solo como la acción analítica de las condiciones sociales, sino como una posibilidad permanente de reflexión colectiva que busque la concientización y la articulación, en referencia a los conocimientos enmarcados en la “teoría” y la experiencia dada por la “práctica”.

Algunos autores señalan acerca de la perspectiva socio-crítica en la educación, que se constituye como práctica liberadora en tanto

sirve como estrategia para la denuncia y el anuncio, la denuncia de nuestras condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas) y anuncio desde la posibilidad de implicarnos con el “otro”, de hacerse responsable y en esa medida comprometerme en la lucha por construir modos de vida justos, democráticos y solidarios” (Ortega, Peñuela, y López, 2009, p. 35)

Cely y González (2013) dicen que la educación comunitaria desde la perspectiva socio-crítica, se diferencia de la educación tradicional en tanto se constituye como un acto colectivo, que impulsa propuestas de resistencia que “(...) permitan transformaciones y re significaciones en el quehacer campesino reflexionando, discutiendo, movilizándolo y organizando con la comunidad.” (p. 13), a partir de procesos pedagógicos y didácticos.

De ahí que, la pedagogía crítica concibe la educación como praxis liberadora y emancipadora, que debe romper con la tradición de reproducción social y cultural que ha impuesto la clase dominante durante toda la historia, la cual pretende mantener a los sujetos alienados, sometidos, sumisos y alejados de una realidad y condiciones sociales; negando así cualquier posibilidad de reflexión y pensamiento crítico." (Castillo y Romero, 2016, p. 43)

En relación con las herramientas pedagógicas y metodológicas de la educación comunitaria con campesinos y campesinas, encontramos diversas apuestas que han permitido el reconocimiento del sujeto campesino y de los territorios donde habitan. Los análisis cualitativos e interpretativos de la realidad son los más relevantes en estos procesos y tienen una fuerte intencionalidad política de transformación, por lo cual es la Investigación Acción Participativa la que domina este tipo de sistematizaciones. La IAP utiliza técnicas de investigación entre las que se encuentran la observación participante, los debates, los diálogos de saberes, la cartografía social, las historias de vida, la etnografía, entre otras, combinándolas con herramientas como las entrevistas, las encuestas y otras de tipo cuantitativo.

Por una parte, se habla de la cartografía social que permite articular saberes, lecturas y conocimientos sobre el territorio, construyendo una imagen común y colectiva

creando un lenguaje al alcance de todos: la representación iconográfica por medio un mapa, personifica la realidad a través de varios medios expresivos como el dibujo y los esquemas, entre otros. [Así mismo]...los conocimientos estudiados, aprendidos y ejercidos se expresan no sólo a través de la representación, sino a través del diálogo, la discusión y de la concertación de los contenidos que interesan plasmar a los participantes. (CIMAS: 2010 Citado en Yague, 2015, p. 101)

Es posible igualmente proponer diagnósticos participativos que se hacen con las comunidades; ésta herramienta "(...) se concibe como un proceso social, donde la participación y crítica de la comunidad, regula y controla el proceso de acuerdo a unas formas propias de organización y a unos valores culturalmente establecidos."(Yague, 2015, p. 84), que según lo indica la autora, permite el análisis y la construcción de soluciones a las problemáticas que las mismas comunidades encuentran y señalan de sus territorios.

Así mismo, estas metodologías son reconocidas en las experiencias revisadas, como posibilidades de construcción de un principio de colectividad o comunidad. Arias (2014), que escribe sobre la experiencia de educación rural con campesinos y campesinas en el departamento del Cauca, afirma que:

El sentido comunitario y solidario está afincado en el respeto mutuo por el otro y la otra, configurando horizontes conjuntos para resolver problemas, sean estos múltiples, sencillos y diversos. El reconocimiento como pueblo (sector campesino) con prácticas diferenciadas, con miradas distintas de ver y entender el mundo, son el camino del devenir histórico que debe permitir las relaciones interculturales, admitiendo el aporte a las condiciones de cada comunidad y a la sociedad mayoritaria. De esta última es la responsabilidad conjunta de dicho devenir. (p. 90)

Por otra parte, el autor reconoce que uno de los principios de la educación con campesinos y campesinas es el reconocimiento de los saberes de las comunidades, que son exaltados a partir de la participación de los sujetos en el acto educativo. Fogel (1999) trayendo a Freire (1997) afirma que:

La investigación acción participativa se basa en la convicción o creencia de que la gente tiene el derecho universal a participar en la producción del conocimiento, y que ese proceso es inseparable de una dinámica de transformación social y personal; en esas vicisitudes la gente gana capacidades y confianza para lograr el cambio estructural; para Freire se trata de un conocimiento que permite acciones transformadoras que derrotan a los opresores. (Citado en Cely y González, 2013, p. 19)

Frente a las prácticas transformadoras, Yague (2015) señala que éstas se pueden “(...) basar en la defensa y recuperación de prácticas abandonadas u olvidadas por los campesinos, debido a los procesos de alienación que han padecido en sus territorios, o que no han sido reconocidas en el ámbito jurídico o por los gobiernos.” (p. 141), y que teniendo en cuenta la perspectiva socio-histórica que entiende los procesos de una forma no lineal y si dialéctica, debe basarse en el respeto por la diversidad y en la pluralidad de propuestas en torno a la defensa de la vida, la identidad y la cultura.

Por otra parte, Castillo y Romero (2016), consideran que el reconocimiento de los saberes que surgen de la experiencia y práctica de las comunidades, se convierten en teoría en tanto pasan por procesos de sistematización que permiten contribuir al campo temático en el que se inscriben y cualificar a partir de los sentires y lógicas de la propia experiencia. Estos autores citando a Cendales y Torres (1998) afirman que la sistematización es una "(...) experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, en la sistematización la formación es una condición y rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia." (p.50). Es por esto que hace parte de las intencionalidades de la educación comunitaria, pues como decía Freire (1970) citado en Yague (2015):

La educación comunitaria representa un proyecto de vida, constituye una esperanza emancipadora, se inscribe una ontología distinta del acto de educarse en contextos vivenciales, planteándose el problema indispensable de volver al concepto de ser social, reflexionar sobre una visión ontológica del concepto de "ser en si" y el "ser para que" este debería explicar la relación del ser en la realidad. Por esto la esperanza es una necesidad ontológica que se proyecta, tanto el hombre se posesiona de sus espacios de vida para aprender y para pensar en transformarla. (p. 78)

Cerramos este capítulo reconociendo la importancia del estado del arte, puesto que es la base conceptual de nuestras categorías además de las reflexiones producto de la experiencia pedagógica que se encontraran en las siguientes páginas.

CAPÍTULO III

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DEL AGUA

En este capítulo conoceremos la propuesta pedagógica de la escuela de promotores y promotoras para la defensa del agua y del territorio de la provincia del Sumapaz, denominada Escuela del Agua. La propuesta pedagógica fue construida por una coordinación político – pedagógica compuesta por integrantes de la organización Tierra Libre y Frutigao, que nos desempeñábamos en roles diferentes al interior de la organización y que a su vez teníamos distintos enfoques e intereses académicos. Buscamos con lo anterior, ampliar el sentido de este escenario de formación y a su vez permitir reflexiones interdisciplinarias que apuntaran al fortalecimiento de propuestas para la defensa del territorio, de un grupo de organizaciones que se venían articulando en la región.

A continuación, veremos la descripción de lo que fue la escuela, sus objetivos, los principios pedagógicos y la descripción metodológica de cada una de las sesiones, esto con la intención de profundizar en la experiencia que tuvimos con la escuela y reflexionar sobre algunos aspectos metodológicos y pedagógicos de la misma. Así mismo, pretendemos introducir a partir de estas reflexiones, las categorías de análisis que serán desarrolladas en el capítulo siguiente y que son resultado de la relación entre el contexto y problema de investigación.

Para complementar la descripción de las sesiones y las reflexiones de la experiencia, traemos en este capítulo las narrativas, discursos y producciones que hacen las y los campesinos, así como un registro fotográfico realizado por el equipo de comunicaciones de Tierra Libre. No pretendemos con este ejercicio, realizar una guía para el trabajo con comunidades campesinas, sino poder a partir de la experiencia contada, sustentar y argumentar las categorías que construimos en el sistema de proposiciones. Las conclusiones y recomendaciones sobre la propuesta pedagógica se encuentran al final del documento pues son complementadas a partir de las categorías de análisis del marco teórico.

3.1. ESCUELA DE PROMOTORES Y PROMOTORAS EN DEFENSA DEL TERRITORIO DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ⁹

“Los campesinos somos como águilas, capaces de mirar desde lo alto nuestro territorio y dispuestos a sacar las garras y atacar cuando sea necesario defenderlo.”

Julio Roberto, Campesino, Abogado, Cantautor del Sumapaz. 2016



Foto 2. “Somos osos de anteojos”, cierre de la escuela del agua. Fuente: Archivo Escuela del agua (2016).

La ESCUELA DE PROMOTORES Y PROMOTORAS EN DEFENSA DEL TERRITORIO DE LA PROVINCIA DEL SUMAPAZ fue una propuesta educativa alternativa que buscó contribuir en la defensa de los territorios campesinos y los bienes comunes como el agua, las montañas, los lugares sagrados, la fauna y flora, la identidad campesina, etc, de la que hacen parte los sujetos y

⁹ Este documento será reproducido parcialmente en el primer número de la *Revista Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular* de la Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Universidad Pedagógica Nacional. 2018

los colectivos participantes. Nace de la necesidad manifiesta de organizaciones campesinas y sociales de la provincia que, frente a la inminente amenaza de la exploración, explotación y producción de hidrocarburos y minerales, que por medio de los bloques COR 4, COR 11 y COR 33, asignados por la ANH a diferentes multinacionales (Véase Tabla 1), se ven afectados todos los municipios de la región del Sumapaz y sus zonas de influencia.

Estos “proyectos de desarrollo” traen consigo una serie de problemáticas sociales, culturales, económicas y ambientales en tanto producen riesgos y afectaciones al medio ambiente, al paisaje y a los recursos ambientales del suelo y subsuelo; afectan la vocación agrícola del campesinado y la producción pecuaria en la región; condenan a los suelos a la explotación de minerales abandonando progresivamente la producción de alimentos, cambiando las prácticas de la economía campesina; desplazan a los campesinos y campesinas a otras zonas rurales o a las ciudades, generando la ruptura de las relaciones tradicionales y comunitarias, y transformando de manera agresiva la identidad campesina para niñas, niños y jóvenes en la región.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En el mes de septiembre de 2016 la Asociación de Productores de Café de Cundinamarca (ASOPROCAFECUNDI), la Asociación de Protectores de los Recursos Naturales y del Ambiente de Tibacuy (APRENAT), la Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz (FRUTIGAO), la Asociación de Defensores del Territorio Ambiental (ASODETEAM), el grupo juvenil los Herederos de la Montaña, la organización social Tierra Libre, algunos campesinos y campesinas que no pertenecen a ninguna de los anteriores colectivos y junto con nosotras, llevamos a cabo la denominada Escuela del Agua¹⁰, un proceso de formación en el que participaron aproximadamente 50 líderes y lideresas campesinas, productores y jóvenes que habitan la región del Sumapaz.

Con esta propuesta se buscó fortalecer los procesos organizativos de los campesinos y las campesinas a partir de adquirir un mayor conocimiento frente a los mecanismos de participación y de exigibilidad de derechos, del intercambio y trabajo en red con otras organizaciones, de la

¹⁰ Este nombre fue dado por los propios participantes a la Escuela del Agua.

defensa de la identidad y la cultura campesina, de la reivindicación del derecho a la tierra y el territorio como principios de pervivencia y de la apuesta por la agroecología y la producción de alimentos limpios como alternativas al desarrollo para un mejor vivir; estas temáticas fueron propuestas en colectivo por los líderes y lideresas y la coordinación político-pedagógica de la Escuela.

Es importante tener presente que esta apuesta tiene unos antecedentes en tanto que, las organizaciones participantes agenciaban acciones colectivas previas en torno a la defensa del agua y del territorio en la provincia; es decir, el grupo de participantes ya compartía otros escenarios organizativos que permitieron un mejor desenvolvimiento en las actividades metodológicas y mayor profundidad conceptual y contextual.

La Escuela del Agua planteó como eje principal la reflexión en torno al reconocimiento, la apropiación y la re-significación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. A partir de ejercicios colectivos, espacios de formación teórico-prácticos y recorridos por los territorios del cual hacen parte los participantes de la Escuela. Se contó con la participación de campesinos y campesinas de la Provincia, jóvenes y adultos, y un grupo de jóvenes universitarios de Bogotá, lo que permitió construir desde la intergeneracionalidad y la interdisciplinariedad, una formación política, jurídica y organizativa, abordando las temáticas por medio de actividades prácticas de formación, facilitando los mecanismos de exigibilidad y defensa de los derechos ambientales, además de intercambiar y compartir experiencias alternativas y técnicas en el manejo del agua para el fortalecimiento organizativo de las comunidades.

Las personas participantes de la escuela (escolantes), fueron elegidas por sus organizaciones, quienes las y los reconocen como líderes y lideresas con capacidades de retroalimentar y replicar el proceso formativo, teniendo en cuenta el recorrido y accionar político y organizativo en los procesos de defensa del territorio.

Las herramientas metodológicas y pedagógicas que se usaron fueron propuestas por la coordinación política-pedagógica formada por integrantes de las organizaciones convocantes (Tierra Libre y FRUTIGAO). El enfoque de esta propuesta ha sido la formación en derechos humanos, pensada como apuesta política e histórica que hace parte de un ejercicio académico, no solo porque la formación en derechos humanos requiere el uso y la implementación de

herramientas alternativas diferentes a las hegemónicas, sino que además buscan romper con las corrientes tradicionales, instrumentales y rígidas propias del derecho.

Es por ello que se planteó una propuesta pedagógica alternativa capaz de hacer una lectura crítica de las coyunturas actuales, y sus relaciones políticas, culturales, históricas y sociales. Así mismo teniendo en cuenta que una de las labores de la educación comunitaria y por ende de la educación popular, es la apropiación de herramientas para generar nuevas formas de conocimiento y emancipación cultural de las personas, le apostamos con esta propuesta a recoger no sólo la voz de los y las participantes, sino intentar acercarnos a los sentires y expresiones simbólicas en torno a su papel como defensores y defensoras del Agua y el territorio.

3.2.1. Objetivo de la escuela.

Fortalecer y cualificar las capacidades de campesinos y campesinas para la defensa del agua y el territorio en diferentes municipios de la región del Sumapaz, mediante un proceso de formación en derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), herramientas jurídicas, comunitarias y de participación política, el reconocimiento de las amenazas extractivistas para la región y la construcción de propuestas para la defensa del territorio.

Este objetivo nace a partir de las reflexiones hechas por la coordinación político-pedagógica acerca de las necesidades en términos educativos, de las organizaciones articuladas a la defensa del territorio. Estas necesidades parten del contexto y el conflicto permanente por la tierra en la región, especialmente enfrentada a la amenaza de instalación de proyectos extractivistas que afectan la permanencia de las comunidades en los territorios.

3.2.2. Objetivos específicos.

- Reconocer la importancia, diversidad y riqueza ecosistémicos del territorio Sumapaceño y ahondar en el conocimiento e identificación de las amenazas extractivistas y los conflictos socio-ambientales en el mismo.
- Reconocer las iniciativas, resistencias y luchas que se vienen dando en la Provincia, alrededor de los conflictos socio-ambientales.

- Promover el intercambio y diálogo de saberes intergeneracional e interdisciplinar entre diferentes comunidades campesinas y urbanas de la región del Sumapaz y sus lugares cercanos.
- Desarrollar y/o generar propuestas orientadas a escenarios organizativos, comunitarios e institucionales para la defensa del agua y el territorio de la región.
- Fortalecer la articulación regional para la defensa del agua y el territorio del Sumapaz.

3.3. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA¹¹

La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto, la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos.

Abraham Magendzo K. 2008

(La escuela y los Derechos Humanos)

La Escuela de Agua fue un proceso de formación política, jurídica y organizativa para 50 líderes y lideresas que hicieron parte de la *Campaña en Defensa del Agua y el Territorio del Sumapaz*¹² y que se realizó entre el 4 de septiembre y el 4 de diciembre del 2016. En 7 sesiones, cada una de 8 horas, llevadas a cabo cada 15 días, se abordaron temáticas en torno a las estrategias jurídicas de protección del territorio y los derechos ambientales, los mecanismos de participación que se pueden accionar frente a las políticas extractivistas, y las formas de participación en la formulación de políticas ambientales. Esta escuela se realizó de manera Itinerante, lo que permitió que las sesiones se hicieran en distintas veredas de los municipios de Fusagasugá, Tibacuy, Pandi, Sibaté y Pasca, identificando las problemáticas del territorio, su diversidad y sus riquezas, y generando mayor apropiación, identidad y un reconocimiento integral de la provincia.

Los contenidos, ejes temáticos y conceptuales trabajados fueron:

1. Contexto Agrario Nacional, enfoque de desarrollo rural.

¹¹ Anexo 1: Tabla de metodología.

¹² Sobre la campaña, véase: Capítulo I.

2. Reconocimiento Geográfico de la Provincia del Sumapaz.
3. Mapeo colectivo y cartografía social del territorio (actores, conflictos y relaciones).
4. Extractivismo en Colombia y América Latina.
5. Extractivismo en el contexto de la Provincia del Sumapaz.
6. Privatización del Agua en Colombia.
7. Derechos Económicos Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) y herramientas jurídicas para la defensa del agua y el territorio.
8. Ordenamiento territorial en defensa de los DESCAs, figuras legalmente constituidas y alternativas de ordenamiento para los territorios.
9. Mecanismos de protección y escenarios de participación para defensa de los derechos ambientales.
10. Herramientas y escenarios comunitarios para la defensa de derechos ambientales.

La propuesta metodológica de la Escuela se basó en los principios de la Educación Comunitaria y buscó constituir ejercicios investigativos críticos con y desde las comunidades campesinas, por lo que se tuvieron en cuenta planteamientos y posturas desde la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa (IAP). Teniendo en cuenta que éstas son categorías amplias, se propusieron unos ejes centrales que son fundamentales para el desarrollo de esta propuesta pedagógica y que en el proceso investigativo facilitaron la reflexión frente a la práctica pedagógica y las posteriores recomendaciones y conclusiones en este trabajo de grado. Los ejes son:

Ø *La historicidad como posibilidad de transformación:* afirmando que ningún proceso educativo puede ser neutral y por tanto es de suma importancia situarse en la historia como sujetos políticos de transformación, se promovió el análisis de la realidad desde los campesinos y las campesinas, hacia la reflexión de las prácticas que posibilitan acciones de cambio en los entornos. Anclamos el proceso pedagógico al contexto político, social y cultural y concluimos con unas acciones concretas que posibilitan la transformación de este contexto hacia entornos sociales más justos y dignos.

Ø *La reflexividad permanente* que permite alimentar los procesos pedagógicos y organizativos y que lleva a la construcción de apuestas y propuestas cada vez más sólidas. La reflexividad está anclada necesariamente al compromiso con acciones de

transformación de la cotidianidad y al reconocimiento de que los procesos son inacabados y por ende deben estar en permanente reflexión y/o cambio.

- Ø *El reconocimiento de la experiencia campesina y el saber propio:* partimos de entender la relación de la subjetividad individual y colectiva, que es propia de experiencia y la vivencia campesina, en conexión con los conocimientos y los aportes conceptuales construidos en entornos académicos e intelectuales con un desarrollo crítico, permitiendo complementar los análisis y reflexiones frente a las problemáticas y los procesos de resistencia a las mismas.
- Ø *El fortalecimiento de escenarios colectivos:* donde se impulsa la formación y el estudio colectivo, considerando que en la construcción de conocimiento es fundamental e imprescindible el diálogo con otros y otras. Así mismo, se busca el reconocimiento de las subjetividades y la potencia de estas en la formulación de acciones colectivas para garantizar los objetivos y propuestas de las organizaciones participantes en el proceso.
- Ø *Asumir un rol de transformación:* para lo cual es primordial exaltar el papel que tienen los sujetos populares, en este caso el campesinado, en la generación de cambios que busquen alternativas para el buen vivir de sus comunidades en estos territorios. Los escenarios de formación partieron del análisis colectivo de las temáticas y espacios de dialogo y construcción de propuestas que fortalecieran la capacidad transformadora de los sujetos.
- Ø *La exaltación de la subjetividad popular como constructora de la cultura popular:* reconociendo los procesos individuales, así como las practicas colectivas, que mediadas por los contexto históricos, sociales y culturales, permiten o limitan el desarrollo de prácticas comunitarias entre campesinos y campesinas y la relación de estas con el cuidado y la defensa de los territorios, buscamos fortalecer los sentidos, vínculos y acuerdos desde la solidaridad y la colectividad, hacia la generación de comunidades campesinas críticas.

Estos ejes son producto de las discusiones como coordinación político – pedagógica y de anteriores experiencias pedagógicas desarrolladas por la organización Tierra Libre, como las

Escuelas Campesinas Agroalimentarias y las Jornadas Nacionales de Vivencias Campesinas Indígenas y Afrocolombianas.¹³

Para articular de manera efectiva estos ejes, se propusieron las siguientes actividades:

- ❖ *Escenarios de fundamentación*, en los que se contó con la participación de facilitadores¹⁴ para el desarrollo de las temáticas, la implementación de lectura individual y colectiva sobre los temas, la elaboración de talleres colectivos, el estudio en casa y el desarrollo de espacios de debate y discusión por grupos focales¹⁵.
- ❖ *Intercambios de experiencias* con delegados de procesos organizativos sociales y ambientales contra el extractivismo¹⁶, que dieron cuenta de las posibilidades y las limitaciones en el ejercicio de defensa de los territorios.
- ❖ *Ejercicios de sistematización y síntesis* con el fin de hacer una devolución útil del proceso a los participantes de la escuela y sus comunidades.
- ❖ *Ejercicios de indagación y/o acompañamiento permanente* con las comunidades y/o organizaciones que participaran en la escuela, a fin de ahondar y fundamentar los conocimientos sobre el territorio y las propuestas de construcción de los mismos.

3.4. DESARROLLO DE LAS SESIONES PEDAGÓGICAS

A continuación se hará una presentación de cada una de las sesiones realizadas en la escuela, resaltando las reflexiones pedagógicas, los relatos de los sujetos participantes y algunas apuestas conceptuales construidas a partir del diálogo y las experiencias vividas. Así mismo, describiremos algunas de las herramientas pedagógicas utilizadas en el desarrollo de la escuela, que se basan en las metodologías participativas de la Educación Popular.¹⁷

¹³ Estos documentos hacen parte del archivo propio de Tierra Libre. Documento no publicado.

¹⁴ Las y los facilitadores, los reconocemos como las personas que hacen parte de procesos académicos, políticos y organizativos en defensa del territorio, y que dinamizan por medio de ejercicios pedagógicos el entendimiento y la profundización en una o varias temáticas de las abordadas en la escuela.

¹⁵ Los grupos focales se definieron según el objetivo de los talleres, las variables a tener en cuenta fueron: lugar de donde provenían (municipio y/o vereda), rangos de edades, afinidades según los temas, entre otros.

¹⁶ Algunos de los procesos que nos acompañaron fueron: el colectivo soberanía y naturaleza, CENSAT Agua viva, el movimiento ríos vivos, la Federación Estudiantil Agraria de Colombia FEAC, entre otros.

¹⁷ En esta parte pretendemos hacer una presentación sucinta de la experiencia pedagógica, sin embargo, no contiene el total de las reflexiones, contenidos, situaciones, y demás aspectos que forman parte de la experiencia educativa. Para profundizar en cada uno de los momentos de las sesiones, anexamos a este trabajo, los diarios de campo realizados en el proceso pedagógico.

3.4.1. Sesión 1: “Somos más que solo gotas de agua”.

Presentación de la propuesta pedagógica y contexto de la provincia del Sumapaz. (4 de septiembre de 2016)¹⁸



Foto 3. Mística de apertura de la escuela. Fuente: Archivo Escuela del agua (2016).

Esta sesión se desarrolló en el municipio de Fusagasugá, en la sede del Sindicato de Trabajadores de Servicios Públicos EMSERFUSA. El objetivo principal de esta sesión fue la presentación de la propuesta de la escuela del agua, de los y las participantes y, de la metodología. Se construyeron unos acuerdos sobre el desarrollo de la escuela, que buscaron incentivar la participación de las y los campesinos que desde sus experiencias organizativas y de desenvolvimiento comunitario¹⁹, se expresaron ideas y resaltaron prácticas colectivas para un desarrollo fraterno, solidario y provechoso del espacio.

La sesión inició con una mística²⁰ donde las y los escolantes decían su nombre y presentaban su organización, haciendo énfasis en el lugar que habitaban y el proceso organizativo que construían. Con el espacio ambientado por una mandala y representaciones gráficas del agua, los

¹⁸ Anexo: Diario de campo # 1

¹⁹ Teniendo en cuenta que muchas de estas personas hacen parte de las juntas de acción veredal, de consejos municipales, agrupaciones sociales, etc, que adoptan o crean practicas colectivas que permiten el trabajo con otros y otras, basados en acuerdos, consensos y normas, bajo principios de solidaridad y de respeto.

²⁰ Para el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra de Brasil, la mística hace parte del lenguaje popular de símbolos que una la palabra al gesto y caracteriza la cultura de la sociedad rural. “Toda mística se expresa en liturgia, toda liturgia es una estética que traduce la visión transfigurada del mundo «el rescate de un drama que tendrá un buen final»” (Minga Informativa, 2002)

y las escolantes plasmaron en un papel en forma de gota de agua, un lugar específico de su territorio el cual les gustaría que los demás conocieran y por el cual enfocaban su resistencia contra el extractivismo. Este diálogo nos permitió conocer quiénes eran, de qué lugar y organización provenían e identificar cuáles eran los lugares más significativos para cada una de las personas. Así mismo, fue el primer escenario en donde pudimos percibir que el ejercicio pedagógico propuesto y la actividad específica, no solo facilitaban el reconocimiento de los sujetos y la identidad que ellos tenían con sus territorios, sino que avivó los sentires de estos sobre sus experiencias y la relación que tienen con los lugares que habitan.

“La tierra que yo defiendo es tierra prestada, yo no nací allí, eso no significa que, porque no sea la propia, no la tenga que cuidar y defender”

(German Bedoya, líder campesino).

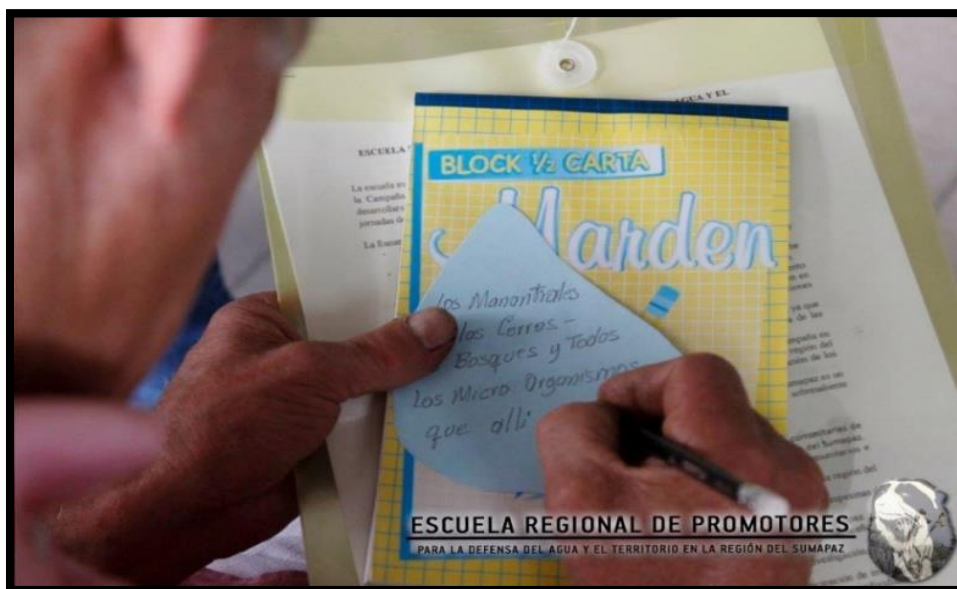


Foto 4. Gotas de agua, mística. Fuente: Archivo Escuela del agua (2016).

Para el equipo coordinador era importante conocer las expectativas que tenían las y los escolantes sobre la escuela, lo que serviría para hacer un ejercicio de planeación y planificación conceptual, metodológica y pedagógica acertada frente a las necesidades y las capacidades de quienes hacíamos parte de la escuela. Para esto realizamos un primer diagnóstico por grupos, donde indagamos sobre el conocimiento de algunos conceptos, algunas problemáticas y también posibilidades, entorno a nuestro principal campo de interés que fueron los conflictos socio-

ambientales y los mecanismos de participación y de protección de los derechos ambientales²¹. El *diagnostico participativo* es concebido como un proceso social, donde la participación, la discusión y la capacidad de decisión y de reflexión de las comunidades, regulan y controlan el proceso de acuerdo a unas formas de organización y a unos valores culturalmente establecidos. (Yague, 2015).

Para tratar la temática de esta sesión, que fue el contexto territorial del Sumapaz, nos apoyamos en la herramienta de la *cartografía social*, donde buscamos realizar un panorama general de la región, identificando las riquezas geográficas, socioculturales y económicas, y también las problemáticas a nivel urbano y rural, frente al acceso a los servicios públicos, la militarización de los territorios y los proyectos de extracción petrolera y minera. Para ello, tuvimos en cuenta la definición que hace Yague (2015), citando a CIMAS (2010), donde afirma que la cartografía social es una herramienta que

permite que saberes que normalmente son distantes y diferentes acerca del territorio se articulen entre sí, creando un lenguaje al alcance de todos: la representación [iconográfica] por medio de un mapa, personifica la realidad a través de varios medios expresivos como el dibujo y los esquemas, entre otros. Los conocimientos estudiados, aprendidos y ejercidos se expresan no sólo a través de la representación, sino a través del diálogo, la discusión y de la concertación de los contenidos que interesan plasmar a los participantes.” (p. 100)

Para ello y teniendo en cuenta que los participantes de la escuela eran a su vez formadores en sus comunidades, se precisó en la importancia de implementar herramientas participativas como es la cartografía social y el mapeo colectivo, que permiten una interacción permanente entre quienes interactúan con el mapa y sus representaciones simbólicas sobre el mismo. El *mapeo colectivo* potencia la creatividad e imaginación en la tarea de construir el territorio soñado. El mapeo en manos de las organizaciones sociales tiene como objetivo conocer lo común, cómo nos ponemos de acuerdo y las habilidades que tenemos para producir y reproducir lo común: confianza, complicidad, rescate de la memoria, organización y articulación (Risler y Ares, 2013, p. 7-8)

²¹ Esta información sirvió de insumo para la planeación de los contenidos, las metodologías y las herramientas que posteriormente se harían en la escuela. Éste, así como los ejercicios grupales posteriores fueron registrados en relatorías, fotografías y diarios de campo. Ver anexos.

Luego de esto, se realiza el mapeo de la provincia utilizando como herramientas dos mapas iguales, en donde en uno se ponen los aspectos generales y en el otro únicamente los relacionados con los conflictos territoriales asociados con el extractivismo que amenazan el agua y la permanencia en los territorios, la idea de este ejercicio fue sobreponer un mapa sobre el otro y poder identificar la relación que tenían los conflictos ambientales con los conflictos de otro orden e intentar hacer una interpretación del resultado. La conclusión del ejercicio estuvo anclada a la idea relatada en el diario de campo # 1, donde se afirma que

Las explotaciones minero-energéticas legales ligadas a las grandes empresas trasnacionales, vienen trayendo tras de sí, una oleada de muerte, desolación, destrucción de la economía campesina, contribuyen al calentamiento global, atenta contra la cultura campesina, agencia el paramilitarismo, entre muchas otras. (Viloria, 2014, p. 1)

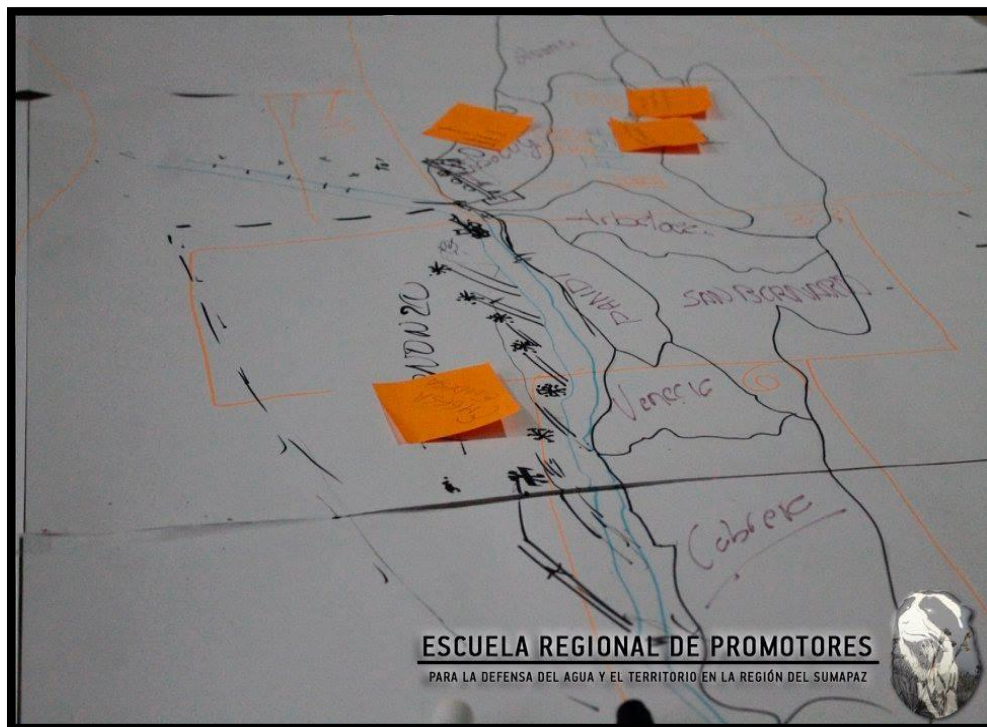


Foto 5. Mapa de la provincia del Sumapaz. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

3.4.2. Sesión 2: “Somos saberes, cultura popular y resistencias campesinas”

Extractivismo en Colombia y mapeo de resistencias en la provincia del Sumapaz. (18 de Septiembre de 2016)²²

Esta sesión se desarrolló en la inspección de Cumaca en el municipio de Tibacuy y tuvo como objetivo completar el ejercicio de cartografía social que se inició en la sesión anterior, pero esta vez ya no caracterizando los conflictos, sino los procesos, las resistencias, las luchas, los elementos comunes y las proyecciones colectivas en torno a la defensa del territorio. Posterior a esto se profundizó en el contexto minero-energético, el extractivismo, la legislación del despojo y algunas herramientas para la defensa del agua y los territorios. En esta sesión además de los y las escolantes, el equipo coordinador de la escuela del agua y la organización APRENAT (quienes nos recibieron en su territorio), contamos con el acompañamiento y facilitación del colectivo soberanía y naturaleza quienes aportaron el conocimiento sobre la política extractiva, la jurisdicción del despojo y los mecanismos de participación y control sobre los bienes comunes como la consulta popular.



Foto 6. Hacienda Cafetera La Vuelta. APRENAT. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

²² Anexo: Diario de campo # 2

Al llegar a la Vereda La Vuelta - El Ocobo, recorrimos la antigua hacienda cafetera La vuelta, en donde Don Eisenhower Castillo, líder campesino y miembro de APRENAT, nos contó sobre la organización y sobre el proyecto productivo que tienen alrededor de la producción de café orgánico. Nos habló del proceso de secado, tostado y molienda del café que se produce en este lugar, y denotó que es un proyecto productivo encaminado hacia el buen vivir de la comunidad que implica el compromiso de defender y permanecer en el territorio. Al llegar a la Posada Campesina “La Vuelta”, ubicada a 200 metros de la hacienda, se realizó un recuento breve sobre la sesión anterior y se retomó el ejercicio de mapeo colectivo con el fin de identificar los procesos de resistencias que se dan en los territorios de la provincia y poder contrarrestarlo con los mapas de conflictos sociales y ambientales.

Para esto se orientaron las preguntas: ¿Qué tenemos en común?, ¿Para qué nos organizamos?, ¿Cuáles son las necesidades en nuestros procesos?, estas preguntas fueron dialogadas por grupos y plasmadas en hojas por cada persona. La metodología enmarcada en esta sesión, pretendía generar diálogos que parten de la subjetividad de cada una de las personas y están determinadas necesariamente por la emocionalidad, Maturana llama a esto “lenguajear”, como capacidad de enfatizar el carácter dinámico del lenguaje que permite construir relaciones entre quienes realizan la acción. (Ruiz, 1997, p. 1-2)

En la mayoría de los casos, el principal elemento que se denominó como común fue el agua, seguido a este el territorio, y en varios casos se nombraba como aspecto compartido la resistencia: *“Tenemos en común la rabia y la dignidad implicando nuestra organización y movilización para defender nuestros derechos.”* (Flor Elena, lideresa campesina, veedora ambiental de Fusagasugá). Teniendo en cuenta esto, fue posible reflexionar sobre las representaciones sociales comunes que se construyen en el campesinado y que están determinadas por situaciones cotidianas adscritas al sentido común de las personas; las valoraciones, clasificaciones y atribuciones sobre los objetos, hechos o fenómenos que son elaborados en la práctica cotidiana, son lo Isaza (2016) citando a Arboleda (2011) denomina como pensamiento socialmente construido. Las representaciones sociales tienen una importancia en la cohesión e identificación de grupos sociales (Araya, 2002, p. 30), lo que a su vez permite crear y fortalecer horizontes comunes de sentido que impulsan acciones colectiva; en el caso

concreto de los y las campesinas, acciones en defensa de los elementos, prácticas y hechos que consideran comunes a ellos.

Luego, para seguir con el mapeo, se pidió a cada escolante que dibujara un animal con el que pudiera representar la forma en que la que ellos mismos resisten en los territorios. En la socialización del ejercicio percibimos nuevamente la capacidad de construir representaciones sobre sus experiencias individuales, utilizando la imaginación y evocando los recuerdos, los saberes y las vivencias en relación con el entorno, que hizo que el ejercicio no solo fuera enriquecedor por aportar al mapeo de las resistencias, sino por compartir hazañas, información y conocimiento sobre los animales socializados por los y las participantes. Muchos de ellos coincidieron en el mismo animal y señalaron características similares de estos, asemejando las luchas y resistencias que tenían, otras personas destacaron animales por su capacidad de trabajar junto con otros animales en favor de algo común, en síntesis, el ejercicio contó:

“Con los caballos humildemente dibujados, ranas de diversos tipos, perros-ovejas guardianes de la tierra, copetones audaces, ardillas-conejos atentos, tingüas viajeras, zorras en manada, mariposas de distintas formas, gavilanes dispuestos a atacar, hormigas juntas defendiéndose, ¡abejas bien abejas! Y un águila que está dispuesta a utilizar sus garras para defender la vida.” (Mónica Silva en diario de campo # 2)



Foto 7. Cartografía de las resistencias. Archivo Escuela del agua. (2016)

Con este mapa terminado, y ubicados los dibujos de los animales, pasamos a juntar los tres mapas y a señalar los espacios compartidos y las relaciones que tenía nuestras resistencias con los conflictos socio-ambientales.

Para profundizar en el conocimiento sobre estos conflictos, se trabajó desde la mirada histórica de apropiación y despojo de los recursos naturales en América y en África, generando acumulación para los países “desarrollados” del centro y condenando al resto del mundo como territorios en condición de “subdesarrollo”, constituyéndose como regiones especializadas en la producción de alimentos y materias primas, en función de las necesidades de los países del centro, sentándose las bases de una relación económica y política desigual generando dependencia en los países del “Tercer Mundo”(Extraído del diario de campo # 2). Para profundizar en el tema, contamos con la participación del Colectivo “Soberanía y Naturaleza” y sus aportes sobre la jurisdicción del despojo en Colombia. Así mismo se indagó sobre cómo se crea un marco de legalidad en relación, por ejemplo, con las disposiciones que tienen que ver con la restitución de tierras, que en muchos de los casos se traduce en la posibilidad de grandes latifundistas, ganaderos y empresas multinacionales de acceder a esas tierras de forma legal y a un precio paupérrimo.



Foto 8. Sesión 2 en Tibacuy. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Los participantes se vieron interesados cuando alrededor de los conceptos de teoría política y sociológica, se empezaron a utilizar ejemplos y casos específicos de conocimiento de todos y

todas. En reflexiones posteriores denotamos la facilidad del grupo para apropiarse y comprender conceptos y categorías que son introducidos como ejemplos en las prácticas cotidianas campesinas, por ejemplo, el tema de la restitución de tierras, de los terrenos baldíos, de la agroindustria, etc.; sin embargo, en conversaciones posteriores señalaron que los lenguajes “académicos” utilizados por las “personas de la ciudad” eran complejos y no permitían un diálogo con ellos, pero que éste por más de que fuera un elemento que limitara el desarrollo de la sesión, no generaba en ellos un malestar o un sentimiento de “exclusión”, más bien alentaba a conocer más porque se encontraban interesados en estos temas.

Reconocemos que el conocimiento es aquello que se rige por un deseo y por una necesidad, y que es apropiado por el sujeto que desea conocer, es la capacidad de preguntarse a sí mismo sobre lo que hasta ahora se creía cierto, planteando nuevas preguntas, dejando atrás todos aquellos preconceptos y prejuicios que lo limitan y adoptando un papel que entorno al contexto, construye desde el sujeto histórico transformador, reflexiones constantes y compromisos para satisfacer la necesidad de conocer.

El lenguaje es una herramienta fundamental para el conocimiento, que se da a partir de expresiones narrativas, así como de otras múltiples formas que a su vez permiten la comunicación, la negociación y el intercambio de conocimientos. Ya para ésta sesión resaltábamos las metodologías y dinámicas participativas y los ejercicios didácticos como la posibilidad de entablar una comunicación fluida y permanente con los campesinos y las campesinas; y trajimos a la reflexión la metáfora Freiriana de la comunicabilidad, que “(...) invita a construir alianzas entre movimientos diversos articulados por una visión crítica de la realidad y a la construcción de redes de actores sociales dispuestos a pensar en un «otro» distinto” (Osorio, 2004, p. 7). Así mismo, resaltamos que las metodologías participativas donde se reconoce el saber campesino permite “(...) evocar dicha resistencia a este proceso que aún no cesa, y en el que se desconoce y simboliza una imagen desprestigiada del “saber campesino”, instaurando relatos y conceptos de un saber sin validez social.” (Arias, 2014, p. 36)

Para finalizar la sesión, se hizo una breve introducción sobre el mecanismo de participación de la consulta popular, enfocándose en el desarrollo práctico de ese derecho constitucional. El colectivo facilitador hacía énfasis en que, pese a que la ley es clara, se insiste en deslegitimar las consultas populares, por lo cual es indispensable reconocer que este derecho no es únicamente de

orden normativo y jurídico, sino que debe tener un respaldo y acompañamiento de la sociedad a partir de procesos de movilización social y el fortalecimiento de la organización comunitaria.

La Escuela se fue constituyendo como espacio para el intercambio intergeneracional en el que campesinos y campesinas jóvenes y adultos, estudiantes universitarios, que comparten no solo a través del conocimiento de temáticas específicas, sino alrededor de la música de cuerda, la comida, los recorridos, las plantas, etc., estos evocan la cultura campesina, los saberes ancestrales alrededor del uso y manejo de la tierra, los productos y alimentos propios de la región y las historias organizativas y de vida de los y las escolantes, construyendo lazos comunitarios enraizados en la fraternidad, la solidaridad, el diálogo y el respeto. El ejercicio de reconocimiento del territorio, permitió involucrar a los participantes en el compromiso por compartir y asumir las luchas conjuntas y la necesidad de trabajar hombro a hombro por la defensa del agua y del territorio, elementos señalados como comunes.



Foto 9. Don Julio Roberto interpreta la guitarra. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

3.4.3. Sesión 3: “Somos ríos de vida y cauces de dignidad”

Privatización del agua y mecanismos de participación y protección de derechos (9 de octubre de 2016)²³

Esta nueva sesión llega a Bochica, ubicada en las llamadas “Veredas del Sur” de Fusagasugá con el objetivo de ubicar las dinámicas en las cuales el agua, como elemento vital para las

²³ Anexo: Diario de campo # 3

comunidades y la naturaleza, viene siendo privatizada en el país a través de la legislación del despojo para el beneficio de pocos. Tuvimos la oportunidad de conocer la planta de tratamiento de agua de la Cooperativa de Usuarios del Acueducto Comunal de la Veredas del sur de Fusagasugá - COOVESUR que surte de agua potable a más de 4.000 personas de la región con el trabajo y aporte colectivo de los mismos afiliados.

Alrededor de la sesión se fueron ampliando algunas propuestas frente a situaciones que venía enfrentando el territorio y que amenazaban con la permanencia de las comunidades en los mismos, se comparte el caso del municipio de Pasca y el proyecto de exploración petrolera COR 4 y se ahonda en la propuesta de realizar una consulta popular en este municipio, para buscar que sean los habitantes quienes determinen si quieren o no que se lleven a cabo actividades de exploración y explotación de hidrocarburos en este territorio, ésta propuesta sería desarrollada más adelante. Además de los y las escolantes, el equipo coordinador, la JAC Bochica, JAC El Consuelo, los y las compañeras de FRUTIGAO y el Distrito de Riego ASOBOCHICA quienes nos acogieron en su territorio, en esta sesión nos acompañó como facilitador Diego Martínez, miembro de CENSAT Agua Viva Amigos de la Tierra Colombia.



Foto 10. Al fondo el Cerro Pico de Plata, Fusagasugá. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Se da inicio a la sesión con la presentación del video documental “La guerra del agua”, que cuenta la historia de lucha y resistencia del pueblo de Cochabamba contra las políticas de

privatización del agua en Bolivia. Esto generó un diálogo alrededor de la percepción que se tuvo frente a la forma de luchar de los indígenas y las similitudes con el proceso de defensa de agua en la provincia, los participantes dijeron:

“Es un pueblo [el boliviano] con mucho valor, que defiende su territorio y sus recursos”.

José Guillermo, líder campesino de la vereda de Bochica, Fusagasugá.

“Cuando al pueblo le quitan una parte vital como el agua, es necesario juntarse para defenderla”. Doña Herminda, líder campesina de Pasca.

“Se observa como siempre, la represión por parte de la fuerza pública contra el pueblo que reclama sus derechos” Ramón Romero, municipio de Pasca.

“Es necesario tomar conciencia, creemos que como hay mucha agua no debemos cuidarla ni la defenderla” Germán Moreno, Líder campesino de la vereda de Bochica, Fusagasugá

(Diario de campo # 3)

Partiendo de estas percepciones, se propone que en una palabra describamos lo que significa el agua para cada una de las personas. Este ejercicio permitió entender las relaciones que cada sujeto desde su individualidad, pero ancladas al contexto social e histórico, construye con el agua y así mismo, la representación simbólica que tiene sobre ella. En la mayoría de los casos se refirieron al agua no con una palabra que la describiera, sino con el sentimiento que les generaba, algunas de estas fueron:

“INSPIRACIÓN: Permite que las personas generen poesía, música, arte”.

Don Gustavo, líder campesino del municipio de Icononzo

“VITALIDAD: es algo que se necesita todos los días para estar bien física y mentalmente.”

Cristian, joven campesino del municipio de Tibacuy.

“INICIO: es donde se mueven los espíritus, el material donde se construye el mundo”. Don Aureliano, vereda de Bochica, Fusagasugá.

“SIMBIOSIS permite cambios en determinados territorios.”

Karen García. Estudiante del municipio de Fusagasugá.

Así mismo, se dieron algunos aportes que cuestionaban la visión funcionalista que se tenía sobre este bien común, considerando que es un elemento también mercantilizado y por ende disponible para su privatización.

Según Shiva (2003) existen dos culturas frente a la forma de percibir el agua: “(...) una que ve el agua como algo sagrado y considera su suministro como una obligación para preservar la vida, y otra que la considera una mercancía cuya propiedad y comercio son derechos corporativos fundamentales.” (p. 10). Esta dicotomía introdujo la percepción del agua como “bien público”, que se encuentra a cargo de la administración por parte del Estado, y que, anclado a las políticas internacionales de privatización, genera problemas en las comunidades, negándoles el acceso al agua a quienes no puedan pagarla. Así mismo, la omisión por parte del Estado, para la protección del agua, permitiendo la intervención por parte de empresas multinacionales para llevar a cabo grandes proyectos extractivos, que ponen en riesgo ambiental a las comunidades y otros seres vivos que subsisten de estas.



Foto 11. Grupo de escolantes, vereda Bochica, Fusagasugá. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Caracterizar el agua como derecho implica analizar históricamente como el Estado regula las políticas de administración y gestión de este bien común. Diego Martínez compartió la visión que desde CENSAT se tiene, acerca de las dos formas en las que se ha venido privatizado el

agua en Colombia, una de ellas es la *privatización de la gestión*, donde si bien la Constitución de 1991 en el art. 365, consagra que la prestación de los servicios públicos, puede ser garantizada por el Estado, directa o indirectamente, por comunidades organizadas, o por particulares, son en realidad estos últimos quienes tienen la mayor participación en el asunto, negando la autonomía y soberanía de las comunidades para adelantar la gestión del agua en el territorio Colombiano, señaló Martínez que,

“Las alternativas de manejo y gestión del agua como el caso de los acueductos comunitarios, administraciones públicas o administraciones público-comunitarias, aunque son reconocidas en la legislación colombiana, no son tenidas en cuenta y mucho menos implementadas, incrementando el interés privado en el negocio del agua y favoreciendo industrias como la del agua embotellada.” (Sesión 3. Diario de campo # 3)

Por otra parte, se habló de la *privatización de las fuentes*, ya sea por apropiación para la producción de la agroindustria o para la minería, que generan gastos de agua en grandes cantidades, ya que el agua es una materia prima de gran importancia en estas actividades. Con preocupación, los campesinos y campesinas resaltan las consecuencias que los proyectos de extracción propuestos en la provincia, traerían para el agua y las comunidades, reconociendo que no se trata únicamente de la limitación al acceso a este bien, sino a la posible contaminación de los afluentes que se conectan con gran parte del territorio nacional.

Antes de finalizar la sesión, Don Aureliano, líder campesino de las “veredas del sur” de Fusagasugá, nos hace un contexto sobre el lugar en el que estamos, señalando las grandes riquezas hídricas naturales de su territorio y a su vez planteando como esto se ha convertido en su mayor problemática. En esta vereda se encuentra el Cerro Pico de Plata, considerado como una de las zonas montañosas más importantes de la región y con mayores riquezas ecosistémicas, entre ellas el agua. Existen intereses de privatizar y extraer no solo el agua, sino que, a su vez, se amenaza con destruir la montaña para extraer materiales de construcción como la arena sílice.

Don Aureliano nos cuenta las problemáticas que existen en su territorio, mientras entre historias, hazañas y recuerdos, señala el cerro y nos invita a subir esa montaña siempre que podamos. Cuenta que de problemáticas como éstas surgen también cosas muy buenas, pues alrededor de la socialización de las amenazas que traería el proyecto COR-33, se agrupan familias campesinas y

conforman la Asociación de Productores Agrícolas del Sumapaz FRUTIGAO y la Cooperativa COOVESUR. Estas nacen con la intención de oponerse a la entrada de empresas multinacionales en el territorio, donde a partir de propuestas de producción campesina y de garantizar la permanencia de los campesinos en el territorio, pretenden negar la idea de “desarrollo” que se les presenta con los proyectos extractivos. Luego de esto, se realiza una visita a las instalaciones de la COOVESUR, donde se conoció la experiencia de administración y gestión comunitaria del agua, y sobre todo se alienta a los líderes y lideresas a gestar proyectos de este tipo, fomentando la soberanía y la autonomía en los diferentes territorios. Conocer las experiencias de resistencia por medio de la agrupación de campesinos y campesinas, demuestran cómo la búsqueda de alternativas de forma colectiva y asociativa son la mejor manera de resistir:



Foto 12. “Nos tocó juntarnos para cuidar el Cerro” Don Aureliano, vereda Bochica. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

**3.4.4. Sesión 4: “Somos la lucha por la tierra, somos la historia de una sola región”
Tierra, territorio y ordenamiento territorial. (16 de octubre de 2016)²⁴**

Esta sesión se desarrolló en el municipio de Pandi, donde la Asociación ASOPROCAFECUNDI nos acogió y además nos enseñó algunas cosas de su territorio. En esta sesión abordamos conceptos como territorio y ordenamiento territorial, en compañía de una persona de Tierra

²⁴ Anexo: Diario de campo # 4

Libre, así mismo, estudiamos algunos casos concretos de figuras jurídicas de ordenamiento territorial como propuesta de defensa del agua en la región.

Para abordar el concepto de territorio, se basó el diálogo en unas preguntas orientadoras: ¿Qué hacer con la tierra?, ¿Cómo hacer lo que se quiere con la tierra?, ¿Quiénes lo hacen?, esto permitió que los aportes giraran en torno a destacar la relación de cada sujeto con el concepto de tierra y a su vez de territorio. Entre los aportes señalados, se dice que el territorio es un escenario de relaciones sociales y por ende un espacio en disputa, que no es algo fijo, inmóvil, inmutable ni en desequilibrio. Se habla del territorio como algo propio, construido desde cada uno y cada una, pero que a su vez es dónde confluyen múltiples nociones y con ello intereses, se le relaciona necesariamente con la tierra y el uso productivo de la misma (Diario de campo # 4); todos estos aportes los relacionamos con el planteamiento de Giménez (1996) citado en Torres J, et al. (2014), donde dice que el territorio está definido por las relaciones que se producen allí “(...) como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de productos y de recursos económicos, como circunscripción político administrativa, como belleza natural, como espacio de referencia de un pasado histórico o de una memoria colectiva, como símbolo de identidad” (p. 5).



Foto 13. Juan Pedro Córdoba, integrante de Tierra Libre. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Reconocemos la pedagogía de la pregunta como un ejercicio constante y transversal al ejercicio educativo e investigativo, que permitió generar cuestionamientos, indagaciones y análisis, a partir de incentivar el diálogo y las reflexiones críticas de los y las participantes de la escuela, abriendo horizontes pedagógicos, investigativos y sociales. Este ejercicio agenció la construcción conjunta de conocimiento entre sujetos, dando voz a los campesinos y campesinas como expresión de reconocimiento y, a su vez, asumirnos como educadoras e investigadoras populares. Esta construcción del conocimiento es crítica con la noción de “pensamiento único” propia de los ideales hegemónicos del poder dominante, en donde nos es posible relacionar el “pensar” con el “hacer”. En el proceso formativo de la escuela fue necesario cambiar, desaprender y transformar prácticas que legitimaban esta hegemonía y transitar hacia nuevas formas de entender el conocer, el pensar y el indagar. Esta perspectiva dialógica reconoce la necesidad de “(...) potenciar la capacidad del sujeto para colocarse ante circunstancias y reconocer sus opciones de desenvolvimiento.” (Zemelman, 2007, p. 51 Citado en Ghiso, 2013, p. 111).

Luego de esto, se abordó el tema del ordenamiento territorial en dos momentos: 1) Referido a los conflictos por el uso y el acceso democrático a la propiedad de la tierra, donde se ubicaron conflictos como: el uso y la vocación de la tierra, la posesión de tierras en manos campesinas, la urbanización de zonas rurales, las zonas francas, la privatización de bienes comunes, entre otros y, 2) las figuras y experiencias de ordenamiento territorial existentes (reconocidas o no jurídicamente) en el país como: los Distritos de Manejo Integrado, las Zonas de Reserva de la Sociedad Civil, las Zonas de Reserva Campesina, los resguardos indígenas, los Territorios Agroalimentarios, entre otros.

Para abordar el primer momento fue de gran importancia basarse en los relatos dados por los campesinos y las campesinas, sobre los conflictos territoriales históricos, allí acudieron a leyendas e historias que han pasado de generación en generación, y que dan cuenta de la propiedad desigual de la tierra en el Sumapaz, se habló de la hacienda Sumapaz que comprendía gran parte de la región, de campesinos como Juan de la Cruz Varela y Erasmo Valencia y hasta de leyendas como la del Dorado, que son vestigios de la historia de esta región²⁵. Por otra parte, para abordar el segundo momento, fue importante hacer una presentación de cada una de las figuras y ejemplificarlas señalando zonas del país que estuvieran constituidas en alguna de estas

²⁵ Sobre el conflicto por la tierra y la historia del Sumapaz, véase: Capítulo I.

formas de ordenamiento. Los campesinos y campesinas resaltaron algunas de estas figuras, pues consideraban posibles para inscribir los territorios en algunas de estas; entre las más interesadas estaban los territorios agroalimentarios²⁶ y las zonas de reserva campesina, acompañadas de la construcción de planes de vida²⁷, así como las zonas de reserva de la sociedad civil para la protección ambiental de los territorios.



Foto 14. Grupo de Escolantes en Pandi. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Se examinaron casos concretos como el del CERRO PICO DE PLATA en la vereda Bochica del municipio de Fusagasugá, teniendo en cuenta el interés de estos campesinos en conocer más sobre la figura de ordenamiento de la Zona de Reserva de la Sociedad Civil. El diálogo y las intervenciones permanentes de los y las participantes fueron fundamentales para resolver dudas, abrir debates y sobretodo contextualizar las temáticas en torno a las situaciones concretas de cada territorio.

Para finalizar la sesión, nos desplazamos hacia el Puente Natural ubicado entre Pandi e Icononzo, que es uno de los lugares más turísticos del municipio. Gracias al acompañamiento de dos

²⁶ “Es un territorio concebido (pensado), habitado y organizado por nuestras familias, comunidades y organizaciones campesinas orientado por un Plan de Vida digna Campesino, resultado de procesos organizativos, sociales, políticos, económicos y culturales. Allí, como campesinos hombres y mujeres construimos nuestras relaciones sociales y comunitarias y tenemos una relación directa y especial con la tierra, la naturaleza y el agua, fruto de procesos y prácticas sociales y productivas donde se unen el pasado y el presente” (CNA, 2017).

²⁷ Según Yague (2015) “Los planes de vida desde una perspectiva del buen-vivir o del bien-estar, son creaciones colectivas para organizar la vida en común y las relaciones con el territorio, por ellos se legitiman a sí mismas como ejercicios de participación, de democracia directa y de autonomía territorial.” (p. 144).

personas oriundas del territorio, fue posible hacer una pequeña caminata guiada, donde se hizo un recuento histórico de la formación del Puente, reconociendo la historia contada desde la cosmovisión y los relatos ancestrales de las comunidades indígenas de los Sutagaos, así como los hitos importantes que sucedieron en este lugar en la época de la Violencia. En el recorrido, se procuró por el reconocimiento de las riquezas, de la belleza natural y de la geografía pandinense, y se recalcó por parte de los líderes campesinos, en la importancia de cuidar, proteger y conservar los territorios, las culturas y sus historias.

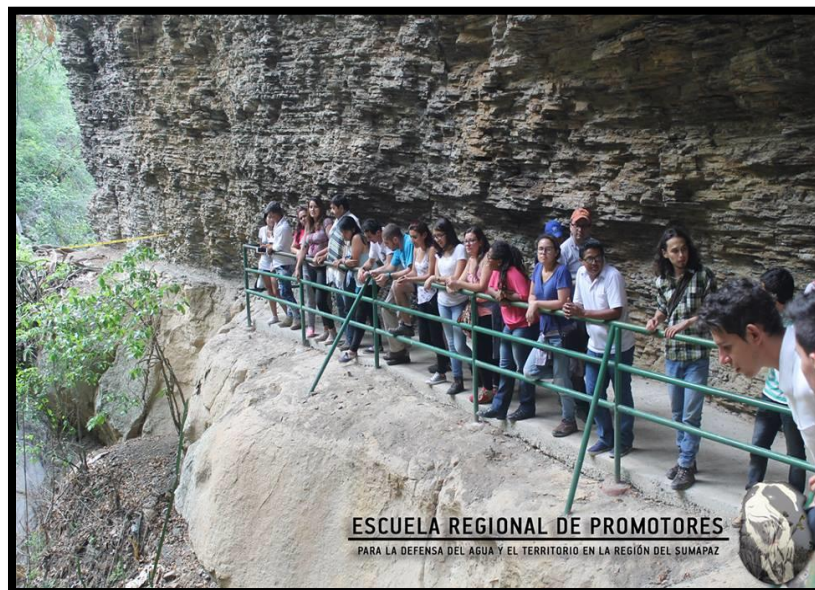


Foto 15. *“La disputa está en si el puente es de Pandí o de Icononzo, yo digo que depende del lado en donde nos paremos a mirarlo”* Don Gustavo, líder campesino de Icononzo. Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

3.4.5. Sesión 5: “Somos un carnaval de gotas de agua”

Intercambio de experiencias de defensa del territorio. (13 de noviembre de 2016)²⁸

En esta sesión la escuela retorna al municipio de Fusagasugá, esta vez para encontrarnos con procesos que actúan en otras partes del país, y que a su vez comparten con nosotros la defensa de los territorios y las comunidades, frente a las amenazas del modelo desarrollista y sus políticas extractivas. Nos acompañaron compañeros y compañeras del Comité Ambiental de Ibagué, la Unión Sindical Obrera USO y CENSAT Agua Viva. El ejercicio de intercambio de experiencias

²⁸ Anexo: Diario de campo # 5

comenzó con la presentación de un video del proceso de resistencia que se lleva a través de la campaña en defensa del territorio del Sumapaz: ¡Agua y agricultura Sí, Petróleo y minería No!

En el posterior intercambio de experiencias, se planteó la metodología de intervención grupal por organización asistente al panel, para luego generar diálogos a partir de las preguntas y los comentarios del resto de personas e ir alimentando la conversación. Así mismo, surgieron en medio de la actividad, preguntas de tipo conceptual para lo cual se permitió un espacio de desarrollo, donde las personas conocedoras del tema, aportaron al entendimiento o profundización de los mismos, algunos de los temas trabajados durante el panel fueron: las consultas populares como mecanismos de participación de la ciudadanía, el fracking como técnica no convencional de extracción de petróleo y la resistencia cultural como ejercicio de defensa de los territorios y de la vida. Esta metodología de trabajo grupal se plantea como un “(...) espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones.” (Hamui y Varela, 2012, p. 1), para compartir las experiencias e impulsar las acciones colectivas en defensa del territorio.

Teniendo en cuenta que varios de los líderes y lideresas de la campaña participan de ésta escuela, se dio un dialogo amplio y participativo, donde se pudo presentar no solo la problemática socio ambiental de la provincia, sino las acciones de resistencia que se vienen generando. Entre éstas se resalta la Escuela del Agua como proceso formativo, de construcción de propuestas y de articulación de procesos locales, donde era posible encontrarse con líderes de otros municipios y



Foto 16. Miembro del Comité Ambiental de Ibagué.
Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

mantener un análisis del contexto nutrido por distintas observaciones, así como mantener propuestas conjuntas para actuar de forma unida en la región en su conjunto.

En el panel, el Comité Ambiental de Ibagué nos compartió su experiencia y la situación que enfrentan al oponerse a los proyectos extractivistas de empresas multinacionales que tienen la mirada puesta en la región del Tolima. Así mismo, hicieron énfasis en la

necesidad de movilizar las comunidades y partir de los ejercicios de sensibilización y formación para que los habitantes conozcan las problemáticas y actúen frente a estas. También, hicieron hincapié en que la movilización que se genera ante estas situaciones, debe estar alimentada por las identidades, las simbologías y la cultura propia de los pueblos, que deben ser escenarios y apuestas creativas y sobretodo que logren llamar la atención de quienes no conocen todos los riesgos y las consecuencias de una práctica extractiva como la propuesta por estas empresas multinacionales. Ejemplo de estas, fueron la Marcha Carnaval en defensa del territorio y la acción pedagógica del comité pro consulta popular donde se negó el interés por parte de las comunidades hacia el proyecto extractivo en la Colosa, Tolima.



Foto 17. Miembro de la Unión Sindical Obrera.

Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Por otra parte, en nombre de la Unión Sindical Obrera USO, hablaron de su experiencia como trabajadores del campo minero energético, señalaron las graves consecuencias que tiene la explotación que se realiza de forma inadecuada y que no respeta la autonomía y la soberanía de las comunidades. Profundizaron en los mecanismos de explotación no

convencional y en el caso específico del fracturamiento hidráulico más conocido como fracking. Rodolfo Vecino, quien estuvo presente en el panel, contó que la principal consigna que tiene la USO en este momento es: *“Petróleo sí pero no así, ni de cualquier manera ni en cualquier lugar”*.

En medio de las intervenciones de los panelistas, Don Julio Roberto, campesino y cantautor participante de la escuela, interviene con una composición musical donde habla de la necesidad de defender los ecosistemas, la fauna y flora y la vida del campesinado en la Provincia del Sumapaz.



Foto 18. Tatiana Roa Avendaño de Censat.
Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Luego, la organización ambientalista CENSAT Agua Viva, enfocó la presentación en hablar ya no de las problemáticas, sino de lo que llamaron “las palabras de la resistencia”. Empieza su presentación señalando la importancia que tienen las acciones que anteriormente, en el panel, se han venido contando, dice que son formas de ejercer la RESISTENCIA y que es en ese término en el que quiere hacer hincapié, pues considera que uno de los

elementos centrales en el cumplimiento de los DESCA, es precisamente la diversidad de formas de hacer resistencia, dice que “la resistencia es la posibilidad de valorizar otros saberes” (Diario de campo #5).

Para finalizar, Rosa Ballesteros de la Campaña ¡Agua y agricultura Sí, Petróleo y minería No!, compartió el proceso de articulación regional que se ha construido por varios años, en donde colectivos, organizaciones y la comunidad en general, se han movilizado en defensa del agua y la tierra sumapaceña contra proyectos de explotación minera y petrolera.



Foto 19. Campaña ¡Agua y agricultura Si, Petróleo y minería No!
Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Es importante señalar la labor fundamental que cumple la educación comunitaria en construir escenarios de dialogo, intercambio de experiencias y construcción de conocimiento, pues a la vez estos “se convierten también en espacios de articulación y construcción de alternativas desde una visión propia y enriquecida con nuevos elementos que dan base al manejo de los territorios desde ellas mismas.” (Corporación Semillas, 2017, p. 11)



Foto 20. Jóvenes del colectivo “herederos de la montaña” del municipio de Tibacuy.
Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

Al finalizar este intercambio, la reflexión más importante para los y las escolantes es la de conocer, reconocer, articular y juntar estas múltiples y diversas experiencias de defensa del territorio y proyectar colectivamente un movimiento en defensa de los derechos ambientales y propuestas para resolver las problemáticas socio-ambientales en los territorios.

3.4.6. Sesión 6: “Somos caminantes en territorios de vida”

Profundización en mecanismos de participación. DESCA: Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. (20 de noviembre de 2016)²⁹



Foto 21. Tienda comunitaria, vereda San Miguel, Sibaté.
Fuente: Archivo Escuela del agua. (2016)

²⁹ Esta sesión no cuenta con diario de campo, se hace la reconstrucción a partir de un documento de relatoría y entrevistas a los participantes.

La sexta sesión de la Escuela se llevó a cabo en el municipio de Sibaté, que, si bien no hace parte de la provincia del Sumapaz, es un municipio cercano no solo en términos geográficos, sino en el compartir problemáticas y afectaciones similares a las de los demás municipios. En este lugar, nos encontramos con los compañeros y las compañeras de la Asociación de Defensores del Territorio Ambiental



Foto 22. Entrada mina de arena sílice. Vereda El Peñón, Sibaté.

Fuente: Archivo Escuela del Agua. (2016)

ASODETEAM, quienes con preocupación nos contaron su experiencia, y nos llevaron a visitar los terrenos donde ya se viene efectuando explotación de material de construcción. Por otra parte, se profundizó en el estudio sobre los mecanismos de participación y protección de los territorios, así como abordar a mayor profundidad, los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.



Foto 23. Desembocadura de aguas de la mina. Vereda El Peñón, Sibaté.

Fuente: Archivo escuela del agua. (2016)

En el recorrido por los terrenos donde actúa la multinacional Comind, se hicieron evidentes las graves consecuencias que puede generar la minería en los territorios, así como las afectaciones sociales generadas por el desplazamiento de las comunidades aledañas a estas zonas. Esta multinacional viene extrayendo material para construcción, en especial arena

sílice, a costa de la resistencia y la negación que han hecho las comunidades de sus alrededores. Manifiesta una líder campesina de ASODETEAM, que esta explotación ha traído varias

consecuencias ambientales, sociales, económicas y culturales, pues afecta la forma tradicional en la que los y las campesinas se relacionaban con la tierra y entre ellos y ellas.

3.4.7. Sesión 7: “Somos osos de anteojos”

Retroalimentación, proyección y cierre de la escuela. (4 de diciembre de 2016)



Foto 24. Gota de agua, cierre de la escuela. Fuente: Archivo escuela del agua. (2016)

Nuestra última sesión culmina en la Finca Escuela Tierra Libre, en la vereda San Joaquín del municipio de Pasca. Se da inicio con el trabajo en grupos bajo la pregunta orientadora ¿Cuál es nuestro territorio soñado? Esta actividad tuvo como fin reflexionar sobre la construcción de territorios colectivos que los unen social, cultural y políticamente, con la necesidad de tomar decisiones propias sobre lo que les ha pertenecido desde siempre para vivir dignamente. Así como se trabajó en las primeras sesiones las cartografías de los conflictos territoriales y de las resistencias, los grupos han de plasmar por medio de un mural colectivo una cartografía de lo soñado, de lo que pensamos puede ser posible y qué acciones llevamos a cabo para hacerlo realidad.



Foto 25. Mapa colectivo del territorio soñado. Fuente: Archivo escuela del agua. (2016)

La Escuela del Agua ha sido un espacio de trabajo, preparación y aprendizaje colectivos que en esta sesión culminan para dar paso a muchas más apuestas para la defensa del territorio del Sumapaz con el valioso compromiso de seguirnos encontrando en los territorios para construir propuestas y avanzar colectivamente en rechazo a la minería, las hidroeléctricas y la explotación de hidrocarburos que amenazan latentemente nuestras vidas y las de nuestras comunidades. Así, en una segunda parte de nuestra sesión de cierre se pide a las y los escolantes pensar en las proyecciones de la escuela y sobretodo de sus territorios en concreto, para esto se le da una matriz a cada grupo por territorio para que analice sobre las problemáticas concretas que existen en el espacio que habitamos, qué podemos hacer para cambiar esta situación y por último qué podemos hacer cómo región del Sumapaz, para conectar con la primera actividad del territorio soñado.



Foto 26. Líderes y lideresas del municipio de Pandi. Fuente: Archivo escuela del agua. 2016

Líderes y lideresas de Sibaté, Pandi, Fusagasugá, Pasca, Tibacuy, Icononzo y Bogotá compartimos nuestras reflexiones frente a las posibilidades que se abren con el compromiso colectivo en defensa del territorio, evaluamos el desarrollo³⁰ de la Escuela Regional y culminamos nuestro ejercicio de pensarnos el territorio para construir una Región soñada libre de extractivismo, con paz y justicia ambiental.



Foto 27. Mística de cierre de la escuela. Fuente: Archivo escuela del agua. (2016)

³⁰ Para ello se realizaron unos formatos de evaluación, retroalimentación y proyección, que hacen parte del insumo para las recomendaciones y conclusiones del presente trabajo. Ver Anexo: Formatos de evaluación.

Por último, cada participante de la Escuela Regional recibió su respectivo certificado que reconoce el esfuerzo, dedicación y compromiso con la Escuela, su desarrollo y los demás participantes. Acompañado de esto compartimos muchos detalles de nuestros territorios que simbolizan lo importante que es para cada uno y cada una defender el agua y la vida.



Foto 28. Entrega de regalos, cierre de la escuela. Fuente: Archivo escuela del agua. (2016)

CAPÍTULO IV

4. REFLEXIONES Y APORTES TEÓRICO - PEDAGÓGICOS

El presente capítulo abordará las tres categorías enunciadas en el sistema de proposiciones, resultado de la relación teórica y práctica del contexto, el problema y el enfoque de la investigación a lo largo de nuestra práctica pedagógica. Las categorías que se desarrollaran son:

- La **educación comunitaria campesina para la defensa del territorio**, donde se pretende reflexionar sobre el papel de la educación comunitaria como experiencia pedagógica contextualizada de la EP, en los procesos de transformación de las condiciones de desigualdad que se hacen evidentes en los contextos campesinos y que son agenciados por un modelo capitalista con políticas extractivistas en la provincia del Sumapaz.
- El **sentido de lo comunitario**, que se evoca en las prácticas cotidianas del campesinado participante de la experiencia pedagógica, y el papel que cumple la ECC en orientar la organización social, fortalecer el tejido comunitario y posibilitar la construcción de marcos sociales alternativos que tengan como referente la defensa de lo común.
- El **ordenamiento territorial campesino** como propuesta pedagógica concreta para la resistencia, la permanencia y la pervivencia de campesinos y campesinas en la provincia del Sumapaz, y como alternativa de desarrollo que surge desde las comunidades y que tiene como horizonte la construcción del buen vivir.

Estas categorías pretenden definir, analizar y proponer situaciones pedagógicas para el fortalecimiento de la organización campesina y los procesos de resistencia que se generan en la Provincia del Sumapaz y que se inscriben en la defensa del agua y de territorio como principal apuesta para la permanencia y la pervivencia de los y las campesinas. Pretendemos que estos aportes teóricos, sean relacionados directamente con la experiencia pedagógica de la escuela, así como con el contexto de la investigación; así mismo, esperamos que el contenido de este capítulo sustente las conclusiones y recomendaciones que propondremos al final del trabajo, con el objetivo de seguir alentando la construcción de escenarios pedagógicos en los procesos de defensa del territorio en la región.

4.1. EDUCACIÓN COMUNITARIA CAMPESINA (ECC) PARA LA DEFENSA DEL TERRITORIO.

En esta categoría planteamos la hipótesis que la educación comunitaria campesina como experiencia pedagógica contextual, parte de los fundamentos del modelo pedagógico de la educación popular, y tiene como fin la transformación de la realidad, que en el contexto campesino se ve expresada en la construcción de prácticas propias que busquen un orden social justo y digno, en donde prevalezca la defensa de los territorios y de las comunidades contra las prácticas de dominación del sistema capitalista.

Partimos de las reflexiones que Paulo Freire realizó en su propuesta humanizadora de la *educación para la liberación*. En ella se plantea la educación como una praxis ético-política de liberación y de construcción de una sociedad digna y democrática. Para ello es necesario que el sujeto en condición de opresión, reconozca que hace parte de un proceso de alienación y así busque liberarse, por lo cual es menester, ganar conciencia crítica de la realidad a través de la reflexión y de la acción. Este proceso parte de entender la relación dialéctica que el sujeto tiene con el mundo y que, a partir de ella, proyecte acciones colectivas y de construcción de un nuevo orden social, pues no es posible únicamente identificarse en la relación dicotómica y antagónica con el opresor, sino buscar superar la condición misma de subordinación.

De esta manera, reconocemos que la educación popular es un modelo pedagógico, un movimiento educativo y a su vez una práctica social que tiene como intención que los sujetos, desde una perspectiva histórica, observen críticamente lo que sucede en el mundo y adopten una actitud emancipadora y transformadora de su realidad. Ésta educación caracteriza al sujeto de la transformación como el sujeto popular, aquél que se reconoce en un orden social de dominación y que a su vez proyecta, desde una comprensión colectiva, la liberación hacia la construcción de esa nueva sociedad.

La EP como práctica social y pedagógica, se fundamenta según Torres (2011, p. 18) desde:

- La lectura crítica del orden social de dominación que permita reflexionar sobre las condiciones objetivas de los sujetos populares, para de esta manera entenderlas, cuestionarlas y hacer que la práctica social sea de transformación.

- La clara intención política de la educación que busca la emancipación al postular la construcción de horizontes de cambio hacia una sociedad más justa y digna.
- La afirmación de que son los sujetos populares quienes, a partir de sus intereses y sus necesidades, adoptan un protagonismo histórico de cambio de las condiciones sociales que garantizan su liberación.
- El reconocimiento de la subjetividad popular, de los saberes propios y de la cultura popular como posibilidades de ampliar la comprensión de las formas de actuar de los sectores populares.
- El diálogo y las metodologías participativas que permitan la construcción colectiva del conocimiento y la articulen a las prácticas sociales de emancipación.

Teniendo en cuenta el panorama actual donde las estructuras de dominación se mantienen, amplían y cambian las formas de subordinación de los sujetos, se construyen otras apuestas pedagógicas que proponen un discurso contra-hegemónico y apuestan a la profundización y desarrollo de los fundamentos de la EP. Estas apuestas pedagógicas vislumbran nuevas características del sujeto popular, haciendo evidentes a su vez **nuevos repertorios políticos** de acción colectiva y de la emancipación social: uno de estos repertorios de la acción colectiva en el campo pedagógico, es sin duda, la educación comunitaria.

La apuesta pedagógica de la educación comunitaria ha sido vista desde dos perspectivas, por un lado, está la perspectiva crítica que la identifica como una práctica educativa transformadora, comprometida con los ideales de la EP y que reconoce a los sectores populares específicos como agentes de la transformación social, incentivando desde las opresiones concretas, la participación política y la construcción ética de alternativas ante el modelo de desarrollo capitalista. Por otro lado, se encuentra la perspectiva de orden funcionalista que la asocia con los discursos institucionales que propenden por la superación del conflicto, el mejoramiento de la calidad de vida y la búsqueda del desarrollo y el progreso comunitario, a través de propuestas asistenciales, clientelares y de trabajo con los sujetos “empobrecidos” que debilitan los lazos y vínculos comunitarios y promueven el individualismo y la pasividad. (Posada et al., 1995, p. 3)

Teniendo en cuenta la hipótesis planteada al inicio y la propuesta pedagógica de la Escuela del Agua, desarrollamos la categoría de la educación comunitaria campesina, reconociendo el

concepto dado a la EDUCO desde una perspectiva crítica. La Escuela del Agua permitió el diálogo, la interacción, los procesos de reflexión colectiva y el impulso de acciones, que a partir del rechazo al actual modelo de desarrollo que amenaza la permanencia de las comunidades campesinas en la provincia del Sumapaz, resaltó las principales propuestas y acciones de los y las campesinas para permanecer en el territorio, propuestas que se dan alrededor de la construcción de prácticas económicas, sociales y culturales como la producción agroecológica, el trabajo asociativo y cooperativo bajo los principios de la economía social y solidaria; la incidencia en espacios de participación y decisión sobre los recursos y los territorios como las juntas de acción comunal y juntas de acción veredal, los consejos municipales impulsados por instituciones públicas, así como otros escenarios autónomos creados por las comunidades y que funcionan localmente; y, la promoción cultural de prácticas campesinas propias como la minga³¹ y el trabajo a “mano prestada”. Todas estas, son acciones que configura una alternativa al desarrollo capitalista y que se realizan desde la cotidianidad de las comunidades y relación con el territorio que quieren construir.

Cuando nos referimos a la EDUCO como una experiencia pedagógica contextual, nos preguntamos necesariamente sobre el ¿para qué? y el ¿con quién? de ésta educación y el posible marco de diferenciación con la EP. En nuestra perspectiva, la educación comunitaria nace como reflexión y campo de acción de la educación popular, que marcada por la llamada “crisis de civilización de occidente”, la caída del proyecto socialista y la arremetida del capitalismo enarbolando la bandera neoliberal, configura nuevos escenarios de conflicto y de resistencias, marcados por el aumento de la desigualdad entre ricos y pobres, sobre todo en los países de América Latina. Según Posada et al. (1995), es evidente, en todas las esferas de la vida social, “(...) la atomización de espacios de conflicto (consumo individual y colectivo, apropiación del espacio y los recursos naturales, etc.), así como la conformación de nuevas identidades sociales.” (p. 12)

Estos cambios en el orden social de dominación capitalista frente a colectivos determinados, provocaron formas de resistencia congruentes con la identidad de los sujetos y con las múltiples

³¹ Entendemos por minga como el trabajo colectivo por el bien común, un intercambio, una red de apoyo, una actitud solidaria, por tanto, una actitud de vida en colectividad, es multilateral, donde todos somos visibles. Es constante: quien empieza haciendo una minga siempre va a estar en minga, ya que toda la vida se necesita del apoyo del otro. Estar en minga, implica un compromiso y un respeto a la palabra, al otro, a la minga se va por convicción por respeto y compromiso. (RESMA, 2009)

formas de ser y de estar en el mundo. En este contexto, la educación popular y su apuesta liberadora exige pensar en el sujeto específico de la liberación; es decir profundizar en la multiplicidad y en la diversidad de los sujetos colectivos educativos frente a los cuales se debía trabajar pedagógicamente en una perspectiva liberadora, lo que a la vez supuso encontrar lugares comunes de acción y de transformación. De esta manera, la EDUCO se planteó como la acción educativa que debía promover los vínculos, las subjetividades y los valores comunitarios hacia la construcción, creación y fortalecimiento de prácticas sociales alternativas que tenga como horizonte una sociedad no capitalista (Posada et al.: 1995, p. 15-17). La apuesta de ésta educación es la construcción de comunidad desde una perspectiva crítica, y la comunidad se entiende como un modo de vida que agrupa valores, identidades y vínculos que proyectan un horizonte de futuro común, basado en la unidad y el compromiso entre sujetos singulares, diversos y múltiples. Así mismo, esta educación permite reconocer que las experiencias, los procesos y las acciones colectivas promueven “(...) vínculos, significados compartidos y ambientes orientados a la solidaridad, la reciprocidad, el compromiso mutuo y la producción de un sentido de pertenencia, con el poder de cuestionar o constituirse como alternativa a la racionalidad capitalista.” (Torres, 2014a, p. 7).

De esta manera, los procesos de educación comunitaria están encaminados hacia el fortalecimiento y la creación de espacios colectivos que posibiliten la toma de conciencia colectiva sobre la realidad, y donde las singularidades puedan encontrarse y proyectar acciones conjuntas con una perspectiva de transformación de la sociedad. La Escuela del Agua tuvo como objetivo generar un proceso de encuentro de campesinos y campesinas alrededor de la formación de herramientas de participación y protección, frente a las problemáticas socio-ambientales que enfrenta el territorio. En el desarrollo de esta, los escenarios formativos se convirtieron en ejercicios colectivos de construcción de propuestas para la defensa de lo que los campesinos y las campesinas definieron como lo común: el agua y el territorio en su conjunto. Así mismo, el carácter itinerante de la escuela, permitió conocer las particularidades de cada municipio, recorrer los diferentes ecosistemas y reconocer las riquezas culturales de cada territorio, lo que a su vez amplió el conocimiento, y alentó y creó vínculos entre el campesinado, comprometiéndose no solo con la defensa del lugar que habitan, sino con el territorio en su conjunto, el del vecino y el del compañero de la escuela. El proceso de educación, tuvo unas metas en términos del desarrollo de conceptos, contextos e interpretaciones necesarios en la

formación de estos sujetos, sin embargo, nunca perdió de vista el principio de la búsqueda de la unidad y la articulación de las experiencias de resistencia de estos actores en los diferentes municipios, que permitieran fortalecer el sentido de lo comunitario y las prácticas que de allí derivan.

Ahora bien, teniendo presente la intencionalidad de la EDUCO, precisaremos el ¿con quién? de esta propuesta que contribuye al reconocimiento de los actores sociales y de su papel histórico. Sin duda, hablamos de que el sujeto popular de la EP es el mismo de la EDUCO, es decir, el sujeto oprimido o en condición de opresión. Este sujeto popular es reconocido como diverso, plural y hasta contradictorio (Osorio, 2012), un sujeto marcado por su condición de opresión y subordinación económica, política y cultural y, a su vez por la exclusión y la negación de sus identidades. En la experiencia trabajada, el sujeto identificado fue el *campesinado*, aquel capaz de adoptar un protagonismo de transformación de su realidad a partir de la exaltación de las prácticas y sentidos del trabajo colectivo, la construcción de representaciones comunes y la unidad de las diversidades -acciones que estuvieron marcadas por la capacidad de compartir sus experiencias de permanencia y pervivencia, construir objetivos comunes para la defensa de sus territorios y proyectar soluciones conjuntas que se reconozcan como alternativas al capitalismo-.

Reconocemos en este ejercicio investigativo, al campesino y la campesina como:

hombres o mujeres que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos u otros productos agrícolas. Los campesinos trabajan la tierra por sí mismos y dependen mayoritariamente del trabajo en familia y otras formas de pequeña escala de organización del trabajo. Los campesinos están tradicionalmente integrados a comunidades locales y cuida el entorno natural local y los sistemas agroecológicos. (Declaración de los derechos de los campesinos, 2013, Art I)

Así mismo, afirmamos que el campesinado es el sujeto popular histórico que por su condición de grupo social diferenciado, que “(...) sustenta su vida comunitaria e individual en el vínculo especial (...) con la tierra y la producción que se deriva de ella, así como en saberes populares y modos de vida relacionados con la producción de alimentos y otras actividades tradicionales en el mundo rural.” (Castilla, 2015), son los principales convocados en los procesos de ECC. Sin embargo, es menester tener presente que las comunidades campesinas son diversas y

heterogéneas, por ende, los procesos educativos deben apuntar al encuentro de las subjetividades y de las comunidades rurales en su conjunto, que comparten horizontes culturales y políticos comunes (o quieran construirlos) y tienen como objetivo el cuidado del entorno para garantizar la permanencia y la pervivencia en él.

La ECC es una propuesta pedagógica que busca crear y fortalecer prácticas colectivas campesinas que se instituyan como marcos sociales alternativos para la construcción de sociedades justas, en contraposición a las sociedades capitalistas basadas en las ideas del desarrollo y del éxito como único horizonte posible para la existencia de las comunidades. En ella, el reconocimiento del saber campesino y la apropiación de otros saberes (teóricos y prácticos) constituyen la base del conocimiento, distanciándose del sistema tradicional de educación que no contempla las necesidades y los intereses específicos de las zonas rurales. Así mismo, la propuesta apunta a fortalecer la noción de lo común que las comunidades campesinas históricamente han construido, la idea de compartir y ser solidarios tanto en los espacios físicos como en los simbólicos, y de relacionarse cuidadosamente con el entorno.

Este mundo simbólico y práctico compartido se da a partir del establecimiento de relaciones de reconocimiento y de trabajo conjunto entre los sujetos campesinos, lo que los dota de unas identidades particulares y de unos valores frente a los objetos de su realidad, en especial frente a la tierra y lo que de ella deriva. Se entiende lo común como aquello que genera un sentido de pertenencia y de compromiso por varios sujetos, es decir, se trata de una construcción simbólica y a la vez subjetiva, muchas veces distante a una noción de propiedad que enmarca las prácticas desde el respeto y el cuidado. Lo común es aquello por lo cual el sujeto comparte vínculos, significados, identidades y lealtades comunitarias con otros y otras frente a la vida, al trabajo, a los bienes naturales y a la cultura. De esta manera, la relación comunitaria no aplica únicamente a las interacciones entre sujetos, sino que implica la relación del sujeto con el entorno; en este sentido, se reconoce la relación entre campesinos y campesinas y la naturaleza bajo el principio de trabajo colectivo; hay en ese relacionamiento una idea de unidad y articulación entre la dimensión socio-cultural y política con el territorio.

Estas nociones teóricas las hemos retomado de las reflexiones que hemos podido observar en diferentes propuestas pedagógicas desarrolladas en el seno de estas comunidades³², y que determinan los horizontes pedagógicos de la ECC. En los ejercicios cartográficos realizados en la escuela, fue posible ver que los campesinos y campesinas señalan como principal tarea el cuidado de la tierra y la herencia de las tradiciones y de la cultura campesina, afirmando el sentido de compromiso con la defensa de los territorios.

El sistema de dominación capitalista y sus modos de operar en nuestras sociedades ha determinado severamente las formas sociales de relacionarse en el campo y con los bienes naturales. Se han priorizado actitudes y prácticas individualistas, competitivas y de exclusión entre campesinos y campesinas, y de estos con la tierra y la naturaleza, lo que ha promovido prácticas de destrucción y uso indebido de los bienes naturales. En síntesis, se han impuesto relaciones de orden mercantil con el agua, la tierra y los demás elementos de la naturaleza. Es por esto, que desde la ECC se plantea la necesaria toma de conciencia frente a la relación indisoluble entre el ser humano y la naturaleza, para que a partir de acciones pedagógicas colectivas e individuales, se promueva el cuidado, el respeto y la protección de los territorios y las comunidades que los habitan.

La ECC es una propuesta de resistencia que permite reforzar el sentido de lo comunitario de los campesinos y campesinas y que, a su vez, promueve la reflexión crítica sobre la realidad, apuntando a la creación de acciones que fortalezcan la organización social, el tejido comunitario y la construcción de alternativas para la eliminación de las condiciones de opresión que vive el campesinado y los territorios. Pensar en la transformación de la sociedad desde la noción de la comunidad y lo comunitario no pretende minimizar, singularizar, ni perder de vista el horizonte amplio de emancipación de la sociedad en su conjunto, por el contrario, el ideal de la ECC es el de la transformación de la sociedad a partir de propuestas integrales que reconozcan las múltiples formas de violencia sobre el sujeto campesino y su labor histórica de cambio de la realidad.

En el contexto Sumapaceño es posible evidenciar distintas formas de opresión que se ejerce sobre las comunidades: el desconocimiento del campesinado como sujeto de derechos, la falta de garantías para producir alimentos y vivir de ellos, las limitaciones en el acceso a la educación y

³² Estas propuestas se describen como antecedentes a la Escuela del Agua en el Capítulo III.

otros derechos como la salud y la vivienda digna, la militarización de los territorios y la presencia de grupos guerrilleros y paramilitares, y la amenaza constante de desplazamiento por parte de las empresas mineras y petroleras que buscan instalar sus proyectos en estos territorios, entre otras. Es por esto que la educación comunitaria busca “(...) politizar lo comunitario, articular lo «micro» y lo «macro», plantearse la crítica de los modelos de desarrollo vigentes y construir modelos y redes de acción para el ejercicio de un poder social y efectivo” (Osorio, 2004, p. 41) que garantice la soberanía y la autonomía de las comunidades, a partir del trabajo asociativo y cooperativo. Los procesos de ECC son escenarios de articulación y construcción desde la visión del campesinado de lo que son alternativas de vida y autonomía en el control y el manejo de sus territorios, estrategias basadas en el buen vivir de las comunidades y que niegan las perspectivas desarrollistas que ven el progreso como la forma de desplazar al campesinado y despojarlo de sus tierras (Harvey, 2003). Algunas de las experiencias vistas en el ejercicio pedagógico, dan cuenta de las propuestas para la construcción del buen vivir y de alternativas al desarrollo en la provincia del Sumapaz, una de ellas, considerada por nosotras como la más fuerte, es la de plantear un ordenamiento territorial campesino que nace desde las comunidades y que tiene como objetivo el cuidado y la defensa de la vida, que buscan poner freno a la política extractiva en el territorio.

4.2. SENTIDO DE LO COMUNITARIO EN LA ECC.

Esta categoría tiene como objetivo analizar el concepto y el sentido de lo comunitario como principio orientador de la ECC, que busca reforzar el compromiso ético y político en la resistencia de los y las campesinas en la provincia del Sumapaz. Nos enfocaremos en desentrañar lo que entendemos por “sentido de lo comunitario”, desde los procesos educativos críticos que desarrollamos. Lo comunitario es un principio que potencia las formas de relacionarse entre los sujetos de la vida campesina, afirmando la necesidad de identidades colectivas y solidarias que permitan la construcción de horizontes conjuntos para la defensa de lo que se estima de todos y, que está en la base de la edificación del bienestar o del buen-vivir.

A pesar de la pretendida hegemonía neoliberal que busca instalar prácticas individualistas y competitivas, existen aún prácticas que al interior de los movimientos sociales y de los grupos

humanos, reconocen una base comunitaria y apuestan a la persistencia de tradiciones, valores y horizontes comunitarios. En la Escuela del Agua, fue posible ver algunas de estas prácticas que conservan el sentido de la comunidad como la base en la toma de decisiones y en la construcción de formas de vida: el trabajo en grupos, asumir tareas colectivas como el aseo de los espacios comunes, los intercambios de semillas en medio de la Escuela, los relatos sobre los territorios cuando se hacían los recorridos, entre otros sucesos, nos permitieron vislumbrar que existían una forma distinta de relacionarse entre ellos y ellas, y de estos con el entorno.

Estos sentidos, prácticas, y vínculos parten de elementos fundamentales como la solidaridad y la ayuda mutua no solo en situaciones de precariedad, sino que hacen parte del día a día de las comunidades campesinas. Son vínculos estables que funcionan como redes de apoyo ya sea por afinidad étnica, parental, o cercanía vecinal o territorial. Según Torres (2014b) “Surge una red de solidaridades y lealtades que se constituye en una fortaleza colectiva y de resistencia frente a las dinámicas masificadoras de la vida urbana, la economía mercantil y las políticas adversas.” (p. 4) En las comunidades campesinas podemos observar una multiplicidad de subjetividades y prácticas culturales basadas en la reciprocidad y ayuda mutua. La relación que establece el campesinado con la tierra y la producción de alimentos es distinta a la que tiene fines utilitaristas y de propiedad privada, los campesinos y campesinas que asumen una relación distinta, solidaria y respetuosa con la tierra, forjan vínculos diferentes entre los individuos, las familias y las comunidades. La transgresión de esos valores comunitarios, de las representaciones sociales compartidas y de los bienes que se valoran como de todos o que tienen una significación colectiva, es por lo regular fuente de conflictos y genera procesos sociales de resistencia al cambio. Por ejemplo, la ejecución de proyectos minero-energéticos en territorios campesinos causa una tensión permanente y se ve como una amenaza para estas comunidades, quienes estiman que sus experiencias de vida y acción colectiva están en contraposición a los intereses que promueve el modelo extractivista; así como también genera resistencia entre quienes también habitan la ruralidad y actúan inmersos en las dinámicas campesinas, pero que se encuentran a favor de los proyectos de extracción minera y petrolera, porque consideran este modelo como la posibilidad de “progreso y desarrollo” en los territorios. Los procesos de concienciación cobran sentido allí, donde se es capaz de hacer lecturas críticas de realidad con los campesinos y las campesinas.

Esta cuestión se hizo evidente en la experiencia pedagógica de la Escuela del Agua, en dónde campesinos y campesinas insisten en la necesidad de defender los territorios no sólo por su comprensión de la conexión entre la vida humana con el ecosistema natural, sino también por entender la relación generada a partir de lazos sociales y culturales construidos históricamente en estos lugares, caracterizados por ser territorios que los vinculan con sus ancestros y en la misma medida por valorarlos como territorios ancestrales indígenas³³; para ellos y ellas son la permanencia de las tradiciones campesinas y de las luchas sociales las que han conservado los territorios, que son la base de la existencia. Así mismo, se han construido unas bases productivas y económicas fundadas en la producción de alimentos, situación que se contrapone al modelo agroindustrial y del uso del suelo y del subsuelo para otros fines como la minería; y al ser estos, territorios liderados por organizaciones campesinas, se vienen construyendo alternativas que impulsan cada vez más a las comunidades a optar una actitud más autónoma y soberana que les permita ejercer poder sobre sus territorios e ir edificando lo necesario para vivir dignamente. La economía campesina y la comercialización justa, la producción colectiva de insumos agrícolas (biofábricas), la participación en escenarios institucionales, entre otras, son las acciones que vienen liderando los campesinos y campesinas participantes de la escuela. De esta manera, y ante la desigualdad, la miseria, el individualismo y la opresión que se sabe traen los proyectos minero-energéticos, este campesinado hace evidente la afirmación de ser “comunidad”, promoviendo y reivindicando modos de vida que son alternativos al modelo de “desarrollo” imperante.

La ECC debe contribuir a la problematización del sentido de lo comunitario, puesto que no basta simplemente con declararse en contra del capitalismo y la destrucción que genera la minería sobre el paisaje, sino que debe ayudar a redescubrir al sujeto colectivo campesino desde un sentido auto-crítico. En el caso concreto de la Escuela del Agua que surge como una expresión de resistencia contra el modelo de extracción de minerales e hidrocarburos en la provincia del Sumapaz, el reto está en como dice Torres (2014a) “(...) el potencial más fuerte para reconstruir la potencia emancipadora de los sentidos de comunidad y lo comunitario.” (p. 198)

Es fundamental entender lo que pasa cuando diferentes sujetos se identifican como iguales y se genera un vínculo comunitario, atravesado por lo afectivo, lo que llama Alfonso Torres (2014a)

³³ Véase: Cap. 1 Caracterización.

un vínculo inmanente y espiritual, que no es homogéneo ni mucho menos unitario, pero que está unido por sentimientos compartidos en el que se encuentra “(...) cobijo y sustento, normas, modos de pensar, de sentir, percibir, expresar, experimentar, saber, soñar, crecer, sufrir y morir.” (p. 205). Ese profundo sentido de lo comunitario fue un hallazgo que encontramos en la Escuela del Agua, cuando los y las campesinas tejen identidad al compartir en espacios como: los recorridos y caminatas, los almuerzos, los viajes de un municipio a otro, los convites alrededor de la música campesina, los saberes sobre determinadas plantas y rutas, las historias ancestrales del Sumapaz, los conocimientos sobre los ecosistemas montañosos de la provincia, sobre los lugares de proveniencia de las cuencas y de los ríos, entre otros diálogos y prácticas que evocaron sentimientos compartidos.

Pero a la vez entendimos que la ECC, en relación con el sentido de lo comunitario, debe generar rupturas críticas frente a prácticas y concepciones que generan ruptura en el tejido social y en la construcción de verdaderos lazos de solidaridad. Siguiendo a Bonnano (2003) en relación con lo planteado por Castoriadis en el imaginario radical, una cosa son las tradiciones dadas y otras las practicas construidas a través de la mutua comprensión, según él: *lo instituido*, son aquellos aspectos que se establecen como representaciones de la sociedad y que son asumidos como asuntos obvios e incuestionables aunque atenten contra el bienestar o la razón, lo que genera siempre una pasividad cuestionable en los sujetos; y *lo instituyente*, que son aquellas representaciones que se construyen en las sociedades y que se convierten en el eje fundamental para generar cambios, e imaginar radicalmente nuevas formas de vida en las que primen la comunidad y su bienestar; estas son prácticas donde los colectivos son capaces de imaginar, crear nuevas subjetividades y horizontes de sentido, totalmente opuestos a lo que está instituido y que reproduce situaciones de desigualdad en muchos contextos (Bonnano, 2003).

Generar estas rupturas implica dejar de ser lo que creemos que somos, para pensar en ser en lo que en realidad somos: dejar de ser explotados y oprimidos para ser libres, pasar de una conciencia intransitiva en la que estamos alienados, a una conciencia transitiva en la que transformamos nuestras condiciones de vida. Es imposible transformar sin transformarse en el sentido radical del término, es decir, dejar de ser quién se era y pasar a ser otro totalmente diferente. En este sentido, es necesario tener presente que la multiplicidad y diversidad entre sujetos también se hace evidente en el trabajo con comunidades campesinas, aunque comparten

intereses productivos, sociales y culturales, existe entre ellos conflictos que tienen que ver con las formas instituidas no solo en las prácticas culturales que los define como campesinos, sino también influenciadas por las representaciones de lo que es producir alimentos, ascender socialmente, desconocer las tradiciones ancestrales, construir una familia, entre otras, que se basan en la idea del “progreso” como base del desarrollo y que generan conflictos al interior de las comunidades. Estos conflictos se observaron en la Práctica Pedagógica Investigativa en ejercicios como el de producir alimentos, varios de los y las campesinas, han cambiado las formas “tradicionales” de sembrar y cosechar, implementando la utilización de insumos y fertilizantes químicos, semillas transformadas, entre otras, que afectan la salud y modifican las prácticas propias de las comunidades, es por esto que se ha apostado a ejercicios pedagógicos relacionados con propuestas técnicas como la de la agroecología.

El reto está entonces, en evocar sentidos de comunidad que permitan cambiar las formas instituidas que mantienen la desigualdad en estas comunidades, para generar procesos instituyentes que permitan la participación y la autonomía de los sujetos en la construcción de comunidades campesinas, desde una perspectiva crítica. Para esto, es necesario distinguir dos representaciones de lo comunitario en relación con los cambios sociales, una cosa es valorar las tradiciones y el pasado para conservarlo porque “así ha sido siempre todo”, lo que significa defender el *statu quo* de la realidad, así éste sea de opresión o de desigualdad, y una cosa diferente es valorar lo que con las tradiciones colectivas puede enfrentar al dominio actual, o cuestionar las propias prácticas para producir cambios hacia mejores formas de vida. Se trata entonces de cuestionar el tradicionalismo³⁴ que impone y reproduce relaciones desiguales entre seres humanos y la naturaleza y apostar al reconocimiento de tradiciones colectivas que preserven la vida.

El sentido de lo comunitario en las comunidades campesinas que deseamos revelar, es aquel que evoca una concepción de “lo común” que va más allá de los recursos materiales o “bienes naturales” (como las montañas, la tierra, los bosques, el agua, el aire, etc.), pues implica todos los recursos, las representaciones y las prácticas que como seres humanos compartimos en un lugar espacio-temporal, y nos mantiene aferrados a la vida.

³⁴ Entendido como una postura reaccionaria, usualmente anclada a ideas filosóficas, políticas y religiosas, que establecen un orden social e histórico.

Siekel Helfrich (2008) expresa que lo común es “(...) el elemento material o conocimiento que comparte un pueblo. No [es] un incidente físico sino un evento social. Si se quitan, queda destruida una comunidad, y la destrucción de un complejo de relaciones demuele a los [pueblos].” (p. 47). No es posible pensar en lo común solo como un espacio físico habitado por campesinos y campesinas, no se pueden deslindar las relaciones sociales que se dan en éste y, entre ellos y el entorno. Lo común es todo aquello que genera vínculos y sentidos de pertenencia, por ende, un compromiso entre sujetos que construyen de manera colectiva y simbólica la realidad, no reducida a una cuestión “de propiedad” sino por el contrario a principios y acciones relacionadas con el respeto y el cuidado, implica también, compartir significados, identidades y lealtades comunitarias con otros y otras frente a la vida, al trabajo, a los elementos naturales y a la cultura. Esta relación de los sujetos campesinos con todo aquello que lo rodea (naturaleza) es el soporte del trabajo colectivo, mediado por la idea de unidad y articulación entre la dimensión socio-cultural y política con el territorio, (asuntos comunes que hacen posible la convivencia). Sin embargo, es menester reconocer que estas relaciones entre hombres y mujeres con la naturaleza y entre ellos como comunidad, no son del todo armónicas, en ellas se generan tensiones y conflictos, es decir, no pretendemos idealizar las relaciones entre campesinos y campesinas y de estos con la naturaleza como algo homogéneo, por el contrario, buscamos resaltar las formas de construirse como comunidad en contextos tan adversos como los enmarcados en el sistema capitalista individualista y competitivo.

Teniendo en cuenta lo anterior en relación con nuestra experiencia pedagógica y reconociendo el pasado común de luchas agrarias en el Sumapaz, evidenciamos que la vida en el campo se construye desde escenarios donde prima lo común. Encontramos que el sentido comunitario de las prácticas cotidianas, es una característica propia de estas comunidades campesinas. Es por esto que la ECC como práctica que refuerza estos sentidos, tiene el compromiso ético y político de incidir en el fortalecimiento de este sentido comunitario, forjándolo como el motor de la resistencia campesina. Para los campesinos y campesinas participantes de la Escuela del Agua, el sentido de lo comunitario es construido a partir de los lazos afectivos, de los sentimientos de lucha y del trabajo compartido. Estos sentires y concepciones se evocan en la defensa de lo que les es “común” y refuerza en las comunidades el sentido de pertenencia, que se ve reflejado en la permanencia en los lugares que habitan y sueñan. También ese sentido, impulsa los procesos organizativos e iniciativas políticas de unidad y articulación, muchas veces propiciados por

sentimientos de indignación ante las transgresiones que terceros hacen o pretenden hacer frente a aquello que las comunidades estiman como valioso, o las lleva en otras circunstancias a la construcción de horizontes transformadores respecto a lo que viven.

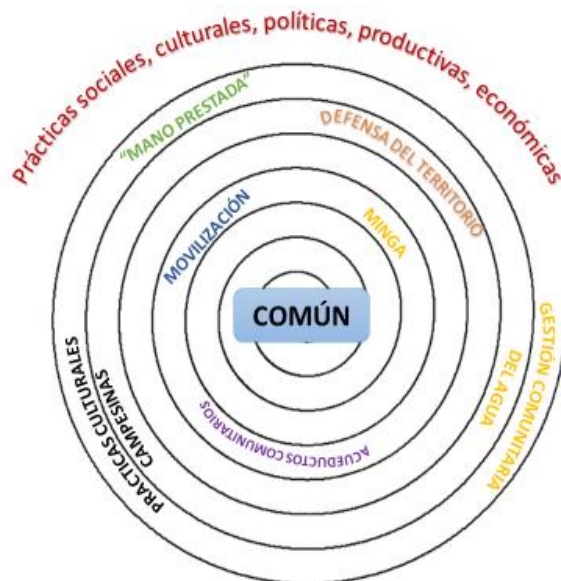


Figura 1. Prácticas comunes de los y las campesinas participantes de la Escuela.
Autoría propia. (2018)

Lo “común” para los participantes de la Escuela, según podemos observar en la descripción de la experiencia pedagógica, estuvo representado por las prácticas campesinas tradicionales culturales, productivas, sociales y políticas como: el trabajo en minga para asuntos veredales y municipales, la “mano prestada” para la producción de alimentos en las fincas familiares, la organización comunitaria a través de las juntas de acción comunal, la gestión comunitaria del agua en el caso de acueductos veredales, el cuidado y la preservación de los ecosistemas, la movilización en defensa del agua y en contra de los proyectos extractivistas, la intención de permanecer en el territorio y la búsqueda de oportunidades para los y las jóvenes, entre otras.

4.2.1. Algunos retos del educador comunitario y la ECC.

El papel del educador y la educadora comunitaria es el de reforzar el sentido por lo comunitario de forma crítica, proponiendo escenarios de encuentro y dialogo entre campesinos y campesinas que apunten al reconocimiento de los saberes propios y la toma de conciencia sobre los

conocimientos apropiados y la experiencia de apropiación, este sentido político, ético, crítico y emancipador de lo comunitario, nos compromete con la formación en valores que pasan esencialmente por la solidaridad. Este sujeto, debe ser un “... *intelectual activo y dialogante con la cultura popular*”, debe tener la capacidad reflexiva frente a la praxis (Osorio, 2004) y actuar en y desde la cotidianidad de los sujetos populares. En la provincia del Sumapaz, hacer este ejercicio reflexivo, supone pensar en las tradiciones de luchas, en la historia y los conflictos por la tierra, así como en las prácticas tradicionales que la caracterizan y que perviven en la cultura campesina. Supone a su vez, proponer ejercicios de dialogo entre las comunidades, donde los sujetos diversos, es decir, desde los niños, niñas, jóvenes y adultos campesinos³⁵, para que ellos construyan afectos enraizados en un sentido de pertenencia con los territorios que habitan; supone además fomentar su capacidad de ver la realidad de forma crítica, para construir propuestas de defensa de lo común.

La ECC debe ayudar a entender que existe diversidad de formas de ser y estar en el mundo, pero que lo común es más fuerte, que lo común es permanecer y pervivir dignamente en la provincia del Sumapaz, con posibilidades de educarnos, trabajar y vivir de la tierra, cuidarla y caminarla. Es una apuesta ética y política por reconstruir los lazos sociales entre generaciones, a partir del diálogo entre sujetos de diversas comunidades. Esto es fundamental para crear y participar en los procesos de transformación social de la realidad, mediante relaciones respetuosas, afectivas, recíprocas y flexibles.

La ECC a la vez que refuerza los sentidos comunitarios, se compromete con la promoción de prácticas sociales alternativas en los territorios, en contraposición al desarrollo impuesto por el sistema de dominación capitalista; por lo cual plantea nuevas formas de habitar y estar en el mundo, y propone ejercicios donde los sujetos populares (los y las campesinas) construyan poder en los ámbitos económicos, políticos, culturales y sociales.

Los procesos identitarios de pertenencia y participación social siempre van a estar definidos por los sujetos que constituyen a la comunidad campesina reivindicando la diversidad, la autonomía y la dignidad; significa una “(...) sintonía entre la dinámica reconstructiva de lo común que constituye al [sujeto campesino] y los procesos de identificación que nutren los deseos diversos y

³⁵ En la propuesta pedagógica nos interesamos por reconocer el dialogo intergeneracional como una posibilidad de garantizar la defensa de los territorios y la resistencia del campesinado.

las actuaciones de los sujetos que son convocados por nuestros proyectos educativos y comunitarios.” (Osorio, 2014, p. 9). La constitución de un sentimiento común (la solidaridad), se proyecta como el lugar en el que confluyen no solo los intereses de la familia, de la vereda, de la provincia, del campesinado, sino también de la clase, es una solidaridad que nos exige luchar contra las injusticias que vivimos en lo cotidiano. Siendo este sentimiento, de necesaria evocación en los procesos pedagógicos comunitarios, que debe ponerse en práctica a lo largo de la experiencia pedagógica, y puede ser profundizada en las metodologías y herramientas participativas de la ECC.

4.3. ORDENAMIENTO TERRITORIAL CAMPESINO CONTRA EL MODELO DE DESARROLLO EXTRACTIVISTA.

La categoría de ordenamiento territorial campesino es una propuesta que nace de la reflexión frente a las formas en las que los campesinos y campesinas de la provincia del Sumapaz resisten, permanecen y perviven a pesar de los problemas socio-ambientales a los que se enfrentan los territorios y las comunidades, debido al actual modelo extractivista que amenaza a la región.

La hipótesis que proponemos afirma que educar para **el ordenamiento territorial campesino es un principio y reto pedagógico de la ECC**, que debe contemplar la participación, planeación y construcción integral alrededor de prácticas sociales alternativas desde las comunidades campesinas sobre sus territorios. Ésta propuesta se constituye como un reto para la dignificación de la vida campesina, basada en la defensa del agua y el territorio en la Provincia del Sumapaz a partir de la construcción de alternativas de permanencia y pervivencia en sus territorios.

Las reflexiones dadas en el marco de la Escuela del Agua, donde campesinos y campesinas construyeron y reafirmaron que el territorio es un escenario en disputa y con intereses contrapuestos entre diferentes actores, llevaron a afirmar que la práctica liberadora y las acciones de transformación en los territorios, sólo puede surgir a partir de la construcción de poder comunitario. Este poder a su vez debe ser la expresión de la autonomía, la soberanía y la autodeterminación de las comunidades sobre sus territorios. Por lo cual, la apuesta de la ECC en

torno al ordenamiento territorial, debe ser la promoción y construcción de escenarios para la toma de decisiones colectivas sobre el territorio.

Sin embargo, en otro sentido más amplio y de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP), se entiende el ordenamiento territorial: “(...) como una política de Estado que es, a la vez, un instrumento de planificación y de gestión y un proceso de construcción colectiva orientados a propiciar una adecuada organización político administrativa del país y un desarrollo armónico de las regiones.” (Gómez et al., 2007, p. 8). A su vez, esto corresponde a lo que el sociólogo Fabio Velázquez (2011) va a denominar ordenamiento territorial desde un paradigma tradicional, en donde la planeación es un proceso externo o de intervención exógena, en la medida en que se prioriza el control de cambios desde los procesos técnicos y los conocimientos especializados, y no desde la participación autónoma de las comunidades. (p. 1) La anterior definición, acude a unos intereses concretos enmarcados en un ideal de sociedad, de esta manera las condiciones de desarrollo y ordenamiento serán resultados de las interrelaciones en el territorio de actividades económicas y sociales y su interacción con la naturaleza y el ambiente. (Departamento Nacional de Planeación, 2018, p. 2)

La provincia del Sumapaz, como gran parte de las zonas rurales en Colombia, se enfrenta hoy a la disputa entre dos modelos de desarrollo. Por un lado, encontramos el **modelo ortodoxo de desarrollo capitalista**, que basa sus ideas en una perspectiva de progreso y modernización del campo, que en Colombia ha sido visto a partir de las políticas hegemónicas que buscan tecnificar y empresarizar los sistemas de producción e inculcar valores y formas de vivir distintas a las tradicionales. En el actual momento, se ha hecho visible el interés sobre los recursos y los bienes de las zonas rurales de la provincia, existe un gran esfuerzo por imponer políticas que fortalezcan la extracción minera y la producción de hidrocarburos, en correspondencia con los planes nacionales que vinculan el crecimiento económico, con el desarrollo en materia del sector minero-energético. Como ejemplo, el PND menciona que

La meta del Plan Nacional de Desarrollo Minero 2019 es convertir a Colombia en uno de los principales destinos latinoamericanos de la inversión privada, destinada a la explotación minera, duplicando la producción de carbón, incrementando en cuatro veces la producción de oro y la explotación geológica básica del territorio nacional. En materia de

hidrocarburos se propone continuar con la vinculación de capital privado a los proyectos de inversión de Ecopetrol, profundizar el conocimiento del subsuelo llegando a un cubrimiento de 75% del territorio con explotación geológica. Al elevar ese interés a la condición de política de Estado, y al moldearlo con los planes sectoriales, la minería y la industria petrolera se convirtieron en el paradigma de desarrollo del país (Fundación Rosa Luxemburgo et al, 2013, p. 44)

Este modelo hegemónico basado en la expropiación de las tierras campesinas, también ha tenido un papel fundamental en la transformación de las identidades y las prácticas culturales de los y las campesinas, quienes insertas en un modelo de desarrollo basado en la competencia y el individualismo, construyen formas de vivir (sobrevivir) negando muchas veces la cultura tradicional, las practicas propias y hasta las capacidades de autogestión sobre los territorios, este desarrollo

Impide pensar en objetivos propios, socava la confianza en uno mismo y en nuestra cultura. Debilita tradiciones importantes como los trabajos comunitarios y la reciprocidad (minga, ayni, convite), para convertirnos en receptores de dádivas y proyectos. Mientras promete modernización y enriquecimiento, para la gran mayoría el desarrollo ha significado siempre la modernización de la pobreza: la creciente dependencia de la guía y asesoría de otros. (Fundación Rosa Luxemburgo, et al., 2013, p. 35)

La limitación en la participación es una de las mayores contradicciones al pensar en un ordenamiento territorial integral, pues supone que su finalidad sea la de “(...) promover el equilibrio, la solidaridad y la complementariedad entre la nación y las entidades y divisiones territoriales” a partir de la promoción de estrategias de desarrollo que respeten la diversidad étnica y cultural. (Gómez, et al., 2007, p. 9) De esta manera, en un modelo donde se considera que el ordenamiento es un instrumento meramente técnico y que no es comprensible para el ciudadano común y corriente, se niega y desprecia el saber territorial, que parte de la experiencia y de la herencia cultural. (Velásquez, 2001, p. 3)

Por otra parte, encontramos un **modelo alternativo al desarrollo capitalista** de construcción de bienestar social, que se enmarca en propuestas de vida colectiva en las comunidades campesinas, donde prima un sentimiento de conservación de los recursos naturales y de solidaridad en los

beneficios del trabajo. Este modelo alternativo de construcción del bienestar busca “(...) revalorar los modos de vida rurales, así como las experiencias alternativas que aún resisten en el campo.” (Fundación Rosa Luxemburgo, et al., 2013, p. 41). Esta construcción de alternativas de vida no presupone una única idea del progreso, sino que plantea distintas posibilidades y formas de vivir en comunidad, construyendo prácticas que reconozcan la pluralidad, de las identidades sociales y la preservación de la cultura campesina. (Yague, 2015)

Estas ideas alternativas del desarrollo están necesariamente desapegadas de la visión dominante de que el progreso es crecimiento económico y debe ser el principio rector de la sociedad. Los modelos de desarrollos alternativos y comunitarios postulan una lógica diferente que, aunque reconoce que la economía asegura las bases materiales del bienestar físico de las sociedades, son esencialmente las prácticas sociales, políticas y culturales las que en su conjunto determinan las condiciones de bienestar en una comunidad. Es el reto por “(...) la armonización de las dinámicas económicas y sociales con las condiciones naturales y capacidades del territorio.” (Departamento Nacional de Planeación, 2018, p. 4), por lo mismo, no es el afán de lucro y el dominio privado de los recursos naturales el que asegura la vida buena, sino una visión de la vida colectiva que se base, en una concepción de relaciones productivas, socio-culturales y políticas que sean sustentables. Es decir, que no agoten ni acumulen los recursos necesarios para existir en el presente, sino que respete los derechos a la subsistencia de todos los grupos sociales y de las generaciones por venir.

Es posible pensar en la preservación de la vida en un sentido integral: sustentabilidad ambiental, sustentabilidad social y sustentabilidad económica (Herreño, 2008, p. 42). Estas prácticas alternativas presuponen una capacidad propositiva que requiere de la creatividad y de un fuerte sentido crítico, que cambie la idea desarrollista y de progreso propia del pensamiento dominante. La construcción de poder, de cultura y de economía está basada en la autonomía, la soberanía y la autodeterminación de los pueblos, que busca satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para que resuelvan sus propias necesidades. (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1987. Citado en Herreño, 2008, p. 40)

La idea de ordenar el territorio en estos modelos alternativos, distinto al paradigma tradicional, presuponen una participación integral en tanto se concibe el territorio como un espacio construido socialmente. Este es definido por Velásquez (2001) como el paradigma participativo en donde se reconoce que los cambios territoriales se dan por efecto de las “(...) dinámicas endógenas, ligadas al cruce de intereses y estrategias de diferentes actores” (p. 1), que interactúan entre sí, en escenarios técnicos y políticos, lo que implica una relación entre el Estado y la sociedad civil. En el panorama actual, para el ordenamiento territorial de los municipios, se reconocen otros actores con influencia en los territorios como los son: actores públicos³⁶, los actores comunitarios³⁷ y los actores privados que son los gremios económicos, inversionistas, promotores y terratenientes. (Ministerio de Ambiente, vivienda y desarrollo territorial, 2004, p. 7) Se supone que las decisiones políticas que se toman en esta interacción entre actores y que va de la mano de análisis técnicos, sociales y culturales, permiten comprender el territorio como un sistema integral, aunque, consideramos, que esto no siempre es así, porque finalmente, las decisiones que priman son las de los poderes dominantes.

Es necesario decir aquí, que el ordenamiento territorial alternativo es el que deciden las comunidades campesinas desde su autonomía, y no necesariamente necesita ningún aval técnico ni institucional. Por esto, incluso las comunidades tienen diferentes formas de denominarlo, entre ellas: planes de vida colectivos, Zonas de Reserva Campesina, Zonas Agro-Alimentarias, Zonas de Reserva de la Sociedad Civil, etc.

Fabio Velásquez (2001) señala que la participación en el ordenamiento del territorio, parte de la interacción entre los actores, y considera que ésta puede darse de dos formas: por vía de la movilización y por vía de la institucionalización. Sin embargo, en algunas ocasiones las acciones políticas, individuales o colectivas, en relación con la construcción de territorio, se dan en articulación de estas dos vías. Algunos instrumentos en donde se hace evidente esta articulación y donde han acudido campesinos y campesinas de la región en favor de la defensa del territorio, son mecanismos de participación y de protección de derechos como la consulta popular³⁸, el

³⁶ Alcaldía, Consejo Municipal, Corporación Autónoma Regional, Consejo Territorial.

³⁷ Población civil, Resguardos Indígenas, Comunidades Negras y otros.

³⁸ En mayo del 2017, el Tribunal Administrativo de Cundinamarca, aprueba la pregunta de la consulta popular que busca poner freno a las actividades petroleras que podían ser realizadas en el municipio de Pasca. Esta iniciativa es realizada por el comité en favor de la consulta popular, que reunió organizaciones sociales, ambientalistas y población civil del municipio y las zonas aledañas. En el mes de julio, el Consejo de Estado suspende la consulta que se realizaría el 6 de agosto del mismo año, debido a

derecho de petición³⁹, la acción popular, la acción de cumplimiento, las audiencias públicas⁴⁰, etc. y su participación en la elaboración de los planes de desarrollo y en los esquemas de ordenamiento territorial municipales (p. 2).

La movilización social en torno a los temas de ordenamiento del territorio es “(...) una nueva energía social que desborda los canales formales existentes y que plantea interrogantes sobre la ruta que es preciso seguir desde una lógica de política pública de promoción de la participación ciudadana”. (Velásquez, 2011, p. 4).

La propuesta de *ordenamiento territorial campesino* es una apuesta que se relaciona sin duda con el concepto de un desarrollo alternativo, donde desde la autodeterminación y la gestión de las comunidades de la provincia del Sumapaz se busca la defensa de formas de organización social que generen el buen vivir y el bien-estar colectivo en los territorios, que actúe para frenar las reglas del capitalismo y le apueste a la construcción de nuevos marcos de referencia económica y social, distintas a las que devienen del modelo de desarrollo basado en el extractivismo. Este ordenamiento, en concordancia con el ordenamiento territorial rural (OTR)

es un proceso político-técnico-administrativo orientado a la organización, planificación y gestión del uso y ocupación del territorio, en función de las características y restricciones biofísicas, culturales, socioeconómicas y político-institucionales. Este proceso debe ser participativo e interactivo y basarse en objetivos explícitos que propicien el uso inteligente y justo del territorio, aprovechando oportunidades, reduciendo riesgos, protegiendo los recursos en el corto, mediano y largo plazo y repartiendo de forma racional los costos y beneficios del uso territorial entre los usuarios del mismo.” (MAGyP, 2012, citado en Paruelo et al. 2014, p. XXII)

Esta concepción de ordenamiento territorial, es denominada como de “abajo hacia arriba” en tanto son los actores de la sociedad civil quienes se movilizan desde la base de los procesos hacia la construcción y planeación de sus territorios. (Paruelo et al., 2014, p. 22). A su vez, este ordenamiento busca la mejora de las condiciones de vida y la relación de cuidado con los bienes

una acción de tutela presentada por la Asociación Colombiana de Ingenieros de Petróleos (ACITEP), donde afirman que la pregunta formulada para la consulta, ponía en riesgo el abastecimiento de combustibles y gasolina al municipio.

³⁹ En julio del 2017 se presentan a la ANH y la ANLA, dos derechos de petición que piden información sobre los contratos de exploración y explotación de los proyectos COR 33 y COR 4.

⁴⁰ Audiencia pública por los derechos del campesinado. Fusagasugá. 2017.

naturales y los ecosistemas, que va más allá del “*uso en beneficio colectivo, de los recursos naturales*” (Montana, 2018, p. 1) y que busca promover un desarrollo territorial justo y digno para las comunidades y los territorios. Para esto se hace necesaria la construcción de políticas territoriales que descentralicen la toma de decisiones en manos del Estado, y que permitan, en comunidades no reconocidas jurídicamente (como en el caso del sujeto campesino), a movilizar desde la autonomía, una mayor participación de los sujetos sociales en la toma de decisiones sobre el territorio.

La visión integral del territorio rural, supone pensar en el ordenamiento ambiental, económico, social, productivo, político y cultural que permita mantener relaciones con las áreas urbanas y que al mismo tiempo respete las identidades culturales para lo cual se requiere de un proceso previo de sensibilización y concienciación, que genere acciones movilizadoras y de compromiso entre los actores para que la participación sea amplia y decisoria. (Paruelo et al., 2014, p. 4)

Consideramos que los escenarios construidos por la educación comunitaria campesina, deben fortalecer estas ideas alternativas de desarrollo, que parten del interés por construir los territorios de maneras autónomas y soberanas; así mismo, teniendo en cuenta que el ordenamiento territorial supone un proceso de planificación, es necesaria la sistematicidad que permita reconocer y visibilizar las formas, prácticas y proyecciones que tiene el campesinado en la provincia del Sumapaz, y que se constituyen como marcos de referencia de lo que se quiere en el territorio, en términos económicos, sociales, políticos y culturales. Esta planificación se ve expresada en los Planes de Ordenamiento Territorial, que son el instrumento que consagra las políticas y ordenanzas sobre el territorio, y adquieren legitimidad social en tanto el grado de concertación haya sido verdaderamente amplio y participativo. (Paruelo et al., 2014, p. 4) Sin embargo, en las comunidades con las que pudimos compartir en la Práctica Pedagógica, fue visible que su participación y la ordenanza sobre los territorios, se da en la base de la organización campesina y no necesariamente en relación con las instituciones municipales, es decir, parten del interés de las comunidades, hacia la construcción y el reconocimiento autónomo de sus prácticas como formas de ser en el territorio.

Las apuestas por otras formas de producción que rescatan la agricultura campesina⁴¹, la agroecología y la diversificación de la producción, así como las apuestas de comercialización justa y solidaria, que actúan de forma local para preservar las relaciones comunitarias entre los productores y consumidores, y aquellas otras que fortalecen la construcción de tejido social, son sin duda, formas de ordenar la producción y la economía en la provincia. Los cambios en el uso de la tierra generan consecuencias y disputas territoriales que afectan los derechos humanos básicos y que influyen en el sistema social, económico, cultural y político, y que, en el caso del campesinado, pueden generar marginalización y dependencia. (Paruelo et al., 2014, p. 12)

Las actividades productivas que la sociedad despliega sobre el territorio rural plantean desafíos de múltiples dimensiones que incluyen posibles conflictos entre (1) actores que comparten el uso de un recurso natural común (tierra, agua) y encuentran incentivos individuales que no necesariamente maximizan los beneficios del conjunto (e.g. “La tragedia de los comunes”, Hardin 1968), (2) usuarios que privilegian beneficios de corto plazo sobre los que puedan obtener ellos mismos o futuras generaciones a largo plazo, y (3) usuarios que con sus actividades afectan bienes y servicios que el territorio ofrece al resto de la sociedad y van más allá del propio proceso productivo en el que están involucrados (generación de externalidades negativas, tragedia de los servicios ecosistémicos. (Ruhl et al., 2007, citado en Paruelo et al., 2014, p. 11)

Conflictos que se ven de forma permanente en la provincia y que generan el deterioro de los bienes naturales, de las formas de producir y de la vida de los campesinos y campesinas que al intentar permanecer con sus formas, tradiciones y costumbres en los territorios, terminan sufriendo el despojo y la marginación por parte de los actores públicos y privados, y en ocasiones de los mismos actores comunitarios que se encuentran en concordancia con los intereses de los dos anteriores.

Por lo anterior, es necesaria la amplia participación de los actores en el ordenamiento de los territorios, buscando que se generen unos mínimos acuerdos y que se actué de forma conjunta para llevar adelante acciones que garanticen la mejora de la calidad de vida de las personas y el

⁴¹ “Múltiples estudios demuestran que la agricultura campesina diversificada es más productiva que el monocultivo empresarial. Mientras este desgasta los suelos y termina en la desertificación, la agricultura campesina tradicional y la agroecología regenera los suelos y asegura fertilidad para generaciones futuras.” (Fundación Rosa Luxemburgo: 2013, 69)

respeto por la naturaleza y los ecosistemas. La actuación conjunta y el equilibrio entre los intereses de los diferentes actores que hacen parte de la dinámica social e institucional, son la base para construir una sociedad capaz de resolver sus conflictos. (Hurtado, 2012, p. 13) En este marco, al pensar el ordenamiento desde las comunidades, “(...) se tiende además a la organización de sistemas autogestionarios, asociativos y cooperativos de producción y distribución no capitalistas de bienes y servicios, en espacios urbanos y rurales, en una perspectiva de economía social.” (Palomino, 2004. Citado en Herreño, 2008, p. 46). Lo anterior impulsa la necesaria PERMANENCIA y la PARTICIPACIÓN de las comunidades en los territorios, asunto que no es contemplado por las políticas y proyectos de exploración y explotación petrolera y minera en la región, que se basan en la ocupación de territorios y en el despojo y desplazamiento directo e indirecto de las comunidades.

El carácter movilizador que supone la participación en el ordenamiento territorial campesino, plantea un necesario proceso que va más allá de estar en el territorio, y que implica la construcción de escenarios de encuentro y planeación que tenga como base los intereses y las expectativas individuales y colectivas de las comunidades, que interactúan con autonomía desde la perspectiva de los derechos. Esta participación, que puede ser agenciada por procesos educativos y sociales como la Educación Comunitaria Campesina, fortalece organizativamente y moviliza la acción de la gestión desde las comunidades, “... *fortaleciendo su voluntad política y comunitaria para avanzar hacia una gestión ambiental, armonizando el potencial ecológico con el productivo y las aspiraciones de las comunidades asentadas en los territorios.*” (Hurtado, 2012, p. 14)

En las propuestas alternativas del desarrollo que conlleva a prácticas también alternativas del ordenamiento territorial, hay una creciente consciencia sobre los derechos sociales y colectivos del campesinado como sujeto de derechos específico. Esta concientización de los derechos del campesinado comienza con la Carta de Argel (1976) y llega a nuestros días con la Declaración sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales (Consejo de Derechos Humanos de la ONU: 2013. A/HRC/WG.15/1/2), y en el ámbito nacional, con el proyecto de ley “Por medio de la cual se implementan medidas para promover, proteger, desarrollar y consolidar la Economía Campesina y la Agricultura Familiar y se dictan otras

disposiciones” discutido en el Congreso de la República durante 2017, pero lamentablemente fue archivado.

Desde la Carta de Argel de 1976, han aparecido derechos colectivos primordiales para cualquier ejercicio de ordenamiento colectivo de los territorios campesinos, como: el derecho a poseer, usar y disponer exclusivamente de sus riquezas y sus recursos naturales, a recuperarlos si han sido expoliados, y a cobrar las indemnizaciones, si han sido injustamente pagadas; el derecho a la autodeterminación política y económica, sin ninguna injerencia exterior; el derecho a la participación del patrimonio común de la humanidad (progreso científico y técnico), a preservar sus riquezas artísticas, históricas y culturales, etc. (Herreño, 2008, p. 43) A pesar de ello, no ha sido una declaración aprobada por los Estados, por lo que carece de reconocimiento oficial, además, al no ser una cuestión aceptada en su totalidad por la doctrina del derecho internacional no existe un instrumento convencional de alcance universal que los contemple y los haga vinculantes. Sin embargo, se constituyen como fuente de referencia para diversos movimientos sociales que siguen en la lucha por su reconocimiento. (Herreño, 2008, p. 45)

La idea del ordenamiento territorial busca de forma integral, pensar y actuar sobre el territorio en su conjunto, entendiendo que éste involucra necesariamente decisiones sobre la economía y la productividad, las instituciones políticas y las formas de gobernanza, las prácticas sociales y culturales y la preservación de la historia de las comunidades. De esta manera, no es posible pensar en un ordenamiento alternativo, que no plantee el territorio de forma integral y que sea construido a partir de la participación de las comunidades que habitan el territorio. Este ordenamiento es un proceso progresivo y flexible, que se modifica de manera constante y que tiene como base la participación, la planeación y la construcción de formas alternativas de vivir, se dan en los ejercicios cotidianos de producción y reproducción social, política, económica y cultural, que son caracterizados en el campesinado, como ejercicios colectivos. En esto, se encuentra en concordancia con el Departamento Nacional de Planeación (2018), al decir que busca “(...) la solidaridad y equidad territorial, participación, diversidad, prospectiva, multiétnicidad, asociatividad, paz y convivencia.” (p. 2), convirtiéndose en un acuerdo social de la población con referencia a su territorio. Puelo et al (2014) afirman, además, que “(...) el ordenamiento territorial es una necesidad para restablecer derechos alienados. También lo es

para usar en forma más inteligente el territorio de modo de lograr una mayor oferta de bienes y servicios y una distribución más justa de estos.” (p. 12)

Para finalizar, queremos relacionar la propuesta de ordenamiento territorial campesino con lo planteado por el antropólogo mexicano Bonfil Batalla en su teoría del control cultural. Este autor propone la idea del “etno-desarrollo” como una apuesta alternativa al desarrollo impuesto, que busca al igual que el endodesarrollo⁴², resaltar el papel que juegan las comunidades y las organizaciones en la toma de decisiones sobre su propio territorio y sobre sus recursos disponibles, decisiones que dependiendo de cómo se hagan por las comunidades, determina las acciones colectivas en el futuro, y que pueden resultar funcionales a la dominación o en otras circunstancias ayudan a transformar la realidad.

El etnodesarrollo “(...) pone el acento en la experiencia histórica y en los recursos reales y potenciales de la cultura para construir el futuro de la comunidad.” (Herreño, 2008, p. 44) Según ésta visión, la capacidad comunitaria para tomar decisiones sobre los recursos materiales o culturales disponibles en un territorio, marca el tipo de cultura y poder que se construye en un momento dado. Para esto Bonfil Batalla plantea un esquema que aplicamos en la investigación, teniendo presentes algunas de las propuestas que tienen las comunidades de la provincia del Sumapaz participantes de la Escuela del Agua, y de los diferentes procesos organizativos en la región. En este esquema interpretativo se ponen en conjunción los recursos con los que cuentan los procesos organizativos y comunitarios, partiendo de varias situaciones posibles: (i) que tanto las decisiones como los recursos sobre los cuales actúan las comunidades, sean propios de ellas, y por lo mismo prevalezca su autonomía (Cultura Autóctona); (ii) en el otro extremo opuesto, que ni las decisiones ni los recursos sean de la comunidad, sino provengan o sean impuestos desde afuera, situación que refleja total subordinación (Cultura Impuesta). (iii) que los recursos vengan de afuera, pero las comunidades tomen decisiones autónomas sobre ellos y se los apropien (Cultura Apropriada), y finalmente (iv) que, siendo los recursos propios de las comunidades, otros tomen las decisiones por ellas (Cultura Enajenada).

⁴² “La definición de endodesarrollo se basa en la confianza que se tiene de que cada sociedad, sea en el plano nacional o local, puede definir, a partir en sus propias fortalezas y recursos (culturales y naturales), los modos de vida, la economía y la sociabilidad que mejor satisfagan sus necesidades y expectativas.” (Herreño, 2008, p. 44)

En el esquema propuesto, el control cultural de las comunidades sólo existiría en los casos de cultura autóctona y cultura apropiada. En los casos de cultura enajenada e impuesta existiría un nivel de sujeción a otras visiones de desarrollo. Por lo mismo, las propuestas de desarrollo alternativo y por supuesto de ordenamiento territorial alternativo, sólo podrían ser posibles en las culturas autóctonas o en aquellas que son apropiadas. En el siguiente esquema representamos la situación de las propuestas comunitarias y de otros agentes, en el Sumapaz:

RECURSOS	DECISIONES	
	Propias (control cultural)	Ajenas
Propios	<p>Cultura autóctona</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocación de la tierra para la producción de alimentos. - Agroecología como forma de producción. - Protección de las fuentes hídricas. - Procesos de economía campesina local. - Resguardo de las semillas e intercambios. - Rescate de discursos ancestrales para el reconocimiento de lugares sagrados. - Cooperativismo y asociatividad. 	<p>Cultura enajenada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procesos de exploración con fines extractivos, sin consulta previa o consulta comunitaria. - Educación rural tradicional para sujetar a los campesinos y campesinas a las condiciones del mercado. - Instituciones de educación superior que imponen visiones y tecnologías con funcionales al desarrollo ortodoxo capitalista.
Ajenos	<p>Cultura apropiada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agroturismo para el cuidado de los ecosistemas. - Gestión comunitaria del agua. - Escuelas campesinas agroalimentarias.⁴³ 	<p>Cultura impuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestructuras en los municipios para los proyectos extractivistas (carreteras, viviendas, etc). - Alienación de la comunidad frente a las ideas de desarrollo a partir de los

⁴³ Proceso de formación y organización que nace en el año 2016 y que tuvieron como ejes de trabajo: la producción agroecológica, la comercialización campesina local, la economía social y solidaria y la defensa del agua y del territorio. Son reconocidas como las ECAS y funcionaron en grupos veredales y municipales de varias familias. Producto de este proceso de formación, se instalan 10 Bio-fábricas veredales para la producción colectiva de insumos agrícolas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Finca escuela Tierra Libre.⁴⁴ - Bio-fábricas veredales para la producción de insumos agrícolas. 	proyectos extractivistas.
--	---	---------------------------

Tabla 2. Análisis Etnodesarrollo. Autoría propia. (2018)

De esta tabla podemos resaltar que las propuestas se enmarcan principalmente en la construcción de cultura autóctona y apropiada, que nace de las formas de vida colectiva impulsada por los procesos organizativos en la provincia. Según Bonfil (como se cita en Herreño, 2008) hacen referencia a la posibilidad de que la sociedad ejerza control cultural sobre su territorio, con manifestaciones de cultura propia distintas a las que se encuentran en la cultura enajenada e impuesta, en estas últimas, “(...) las comunidades no tienen control ni sobre los recursos ni sobre las decisiones, lo que conduce a la imposición de formas de desarrollo.” (p. 47) También es importante señalar que, dentro de la cultura apropiada se incluyen aquellas prácticas que se ponen en dialogo en tanto los usos y técnicas foráneas que son apropiadas por las comunidades. El etnodesarrollo propone “(...) el reconocimiento y la legitimación del derecho consuetudinario de las comunidades para autorregular las relaciones sociales en su seno” (Herreño: 2008, p. 47), posibilitando la construcción permanente de escenarios de encuentro, participación y proyección en relación con los recursos materiales y simbólicos de las comunidades, y las formas de producción y reproducción de los mismos.

De esta manera, proponemos el ordenamiento territorial campesino como una forma de construir cultura autóctona y apropiada, en tanto busca que las comunidades ejerzan autonomía política y construyan formas autogestionarias que traigan nuevamente las tradiciones sociales y que a su vez entren en dialogo con las formas innovadoras que respeten y promuevan la vida digna de las y los campesinos, en otras palabras, posibilita la construcción de buen vivir⁴⁵.

⁴⁴ La Finca escuela Tierra Libre es un centro de experimentación, formación y construcción comunal, donde se vienen desarrollando distintos procesos formativos y organizativos relacionados con la defensa del territorio y el proceso de la Campaña Agua y agricultura SI, Petróleo y minería NO.

⁴⁵ “El buen vivir, tiene su origen e cosmovisiones indígenas, señalan que los humanos somos naturaleza, y necesitamos convivir en equilibrio y armonía con ella. La vida, para que se regenere y permita el bienestar de los seres humanos y las generaciones futuras, solo puede ser entendida como relaciones de convivencia en reciprocidad complementaria entre seres humanos y con la naturaleza. Si no logramos que la vida como totalidad se regenere en equilibrio, la propia vida de los seres humanos está en peligro, independiente de los avances que podamos tener en términos de distribución de la riqueza. (Fundación Rosa Luxemburgo et al. 2013, 57)

CONCLUSIONES

Finalmente, sentimos la necesidad de recalcar que a partir de las reflexiones hechas a lo largo del proceso investigativo y sobretodo de la posibilidad de poner en discusión nuestro trabajo en diferentes espacios de la licenciatura, aquello que planteamos inicialmente y enmarcamos en la Educación Popular y la Educación Comunitaria en la experiencia pedagógica, se fue definiendo en un lugar específico fundamentado como: **Educación Comunitaria Campesina**.

Estos procesos investigativos que surgen de ejercicios pedagógicos permiten realizar análisis y profundizar en las experiencias, las vivencias y las situaciones educativas, lo que los convierte en prácticas reflexivas constantes que le dan fundamento y sentido a la experiencia pedagógica.

Frente a la ECC, tenemos algunas conclusiones que nos parece importante resaltar:

- La ECC es una apuesta pedagógica contextual que debe proponer metodologías de afirmación y participación de los sectores populares campesinos, de su organización y del tejido comunitario en su conjunto: estas metodologías deben permitir hacer lecturas críticas de la realidad que den sentido a la construcción de un nuevo orden social basado en la eliminación de las formas de opresión y exclusión. Deben potenciar la acción colectiva consciente que parta de los ejercicios de reflexión y empoderamiento de las comunidades y fortalecer la cultura política de las mismas; deben adoptar una actitud radical de compromiso ético y político que lleve a posicionar al campesinado como un actor de emancipación capaz de construir marcos sociales de referencia alternativos al modelo capitalista. Valoramos que los intercambios de experiencia y los diálogos intergeneracionales son producto de las metodologías utilizadas, y permitieron ampliar las miradas y los sentires frente a las situaciones de defensa del territorio y a su vez generar compromisos y reafirmarse en la búsqueda de la transformación de situaciones de desigualdad. El reconocimiento de los saberes campesinos, las prácticas culturales propias, el lenguaje popular y las formas de construirse en comunidad, no son estrategias en términos funcionalistas para fortalecer los procesos organizativos, sino que son en realidad apuestas éticas, fundamentales para la construcción de nuevos marcos de referencia de sociedades más justas y dignas.

- La ECC es una práctica cotidiana que, como ejercicio educativo, construye y fortalece identidades que surgen de las subjetividades populares y que dan sentido y valor a las representaciones sociales y culturales que, en el caso de los sujetos participantes de la escuela, reafirman las practicas comunitarias del campesinado y las luchas por la defensa de lo común. Estas prácticas tienen como base el **sentido de lo comunitario**, arraigado en valores como: la solidaridad, la fraternidad, la reciprocidad y la reflexividad. Por tanto, el papel de la ECC es la de mantener y reforzar estas prácticas, siendo esta la mayor apuesta por la permanencia y la pervivencia del campesinado en los territorios de la Provincia del Sumapaz.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que una propuesta concreta para materializar esa apuesta, es educar en y para el **ordenamiento territorial campesino**, por esto:

- La ECC debe contemplar la participación, planeación y construcción integral alrededor de prácticas sociales alternativas que dignifiquen la vida campesina y defiendan los bienes comunes, es decir, la construcción de poder comunitario expresado en el ejercicio real de la autonomía, la soberanía y la autodeterminación sobre sus territorios.

Así mismo, queremos resaltar que este proceso pedagógico cobró sentido en la medida en que fortaleció, creó y construyó procesos de organización y acciones colectivas de transformación que partieron del respeto y el reconocimiento de los otros y otras. Este se convirtió en un escenario educativo con constancia, permanencia y compromiso, actitudes que fueron valoradas por las comunidades campesinas y que reafirmaron la rigurosidad como principio de la ECC. Sin embargo, si bien la propuesta pedagógica fortaleció los procesos organizativos, no fue el escenario determinante en la definición del horizonte político ni estratégico de las organizaciones, para esto es necesario reconocer los anteriores y posteriores escenarios de encuentro que se dan en el marco de defensa del territorio y que implica más que relaciones de tipo pedagógicas con las comunidades. Con lo anterior hacemos referencia al sentido que las comunidades le dan a su ejercicio de resistencia a partir de otras relaciones en términos productivos, económicos, políticos, sociales y culturales, reflejados en otros escenarios como las Escuelas Campesinas Agroalimentarias, las Bio-fabricas veredales, los mercados campesinos, las escuelas de jóvenes, entre otros.

En cuanto a la práctica pedagógica investigativa es importante que después de todo el proceso de planeación, desarrollo, proyección y reflexión de la Escuela del Agua, es definitivo todo lo que viene después de este, ya que diferentes miembros del equipo de la coordinación político-pedagógica han estado acompañando permanentemente a las organizaciones campesinas participantes, promoviendo acciones para la permanencia y la pervivencia en los territorios (encuentros veredales, asambleas, cooperativa, etc.); y también de visibilización frente a las problemáticas de la provincia y del proceso de defensa del agua y el territorio en otros espacios tanto académicos (Universidad de Cundinamarca, Universidad Pedagógica Nacional), como de trabajo en red con otras organizaciones (Red de Páramos, Alianza contra el Fracking, entre otros). Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concluir que la ECC desborda su campo de acción en lo educativo ya que debe apostarle al acompañamiento en otro tipo de procesos, espacios y tareas que tengan como objetivo generar marcos sociales alternativos para la construcción de sociedades justas.

Por último, consideramos que esta experiencia fue vital, inédita e irrepetible, fuente de aprendizajes y reflexiones, y en este sentido fue necesario interpretar críticamente el proceso pedagógico de la Escuela reconstruyendo las memorias de quienes participamos en ella. Como ejercicio pedagógico e investigativo buscamos profundizar en el aporte a la transformación y al fortalecimiento de las luchas campesinas para la defensa del agua y el territorio, comprender y cualificar nuestras prácticas pedagógicas analizando cómo construimos conocimiento colectivo, y, por último, valorar el acumulado de los procesos organizativos y sociales dando cuenta de su apuesta ética y política.

RECOMENDACIONES

Queremos desarrollar dos tipos de recomendaciones, unas dirigidas a la continuidad o proyección del proceso pedagógico de Educación Comunitaria Campesina en la provincia del Sumapaz, derivado de la Escuela del Agua; y otras para todos aquellos educadores y educadoras comunitarias interesados en desarrollar experiencias educativas en comunidades campesinas.

En cuanto a la Escuela del Agua y los procesos pedagógicos que se realiza en la provincia, nuestras recomendaciones son:

- Potenciar el papel de la investigación popular y en especial de la IAP con el fin de ampliar la producción intelectual de campesinos y campesinas para la construcción de nuevos espacios formativos proyectados, agenciados y gestionados por ellos/as. En este sentido, creemos necesario que sean los líderes y lideresas de los procesos organizativos, quienes realicen de forma eficaz la retroalimentación y proyección de escenarios educativos que profundicen en las temáticas necesarias de cada comunidad, y que a su vez generen procesos de interpretación y análisis de las realidades concretas de cada territorio para así proponer acciones para su transformación, a través del ordenamiento territorial campesino.
- Reforzar la lectura crítica de la realidad concreta de los y las escolantes, esto pasa por el cuestionamiento del sentido de lo comunitario, es decir, de prácticas sociales y culturales que estén en contravía de la construcción de marcos sociales alternativos para una vida digna.
- Propiciar procesos constantes de diagnóstico de las problemáticas en los territorios, ejercicios de interpretación de la realidad y sistematización de las acciones pedagógicas que contribuyan a la memoria colectiva de resistencia.
- Continuar con el reconocimiento y los recorridos de los territorios para realizar inventarios naturales (flora, fauna, calidad del agua, etc.) que ayuden a dar sustento a posibles acciones frente al ordenamiento territorial.
- Fomentar constantemente valores como la solidaridad y la ayuda mutua para construir y reconstruir los lazos comunitarios campesinos que fortalezcan la organización social para construir unidad y hacerles frente a las amenazas extractivistas.

Creemos e invitamos a que esta propuesta de Educación Comunitaria Campesina sirva como sustento para futuras experiencias educativas con comunidades que promuevan la defensa de sus territorios, nuestras recomendaciones son:

- Entender que darle lugar a la ECC es un proceso constante e inacabado, si bien hemos realizado un esfuerzo analítico y reflexivo sobre su fundamentación, es necesario asumir el compromiso pedagógico, ético y político de seguir madurando esta categoría a través de las prácticas pedagógicas investigativas.
- Partir de la realidad de las comunidades, de su condición histórica, y de la toma de conciencia crítica en torno a ella, promoviendo la activación de las memorias y conciencias de campesinas y campesinos.
- Permitir el despertar y el desarrollo de las potencialidades de las personas desde la sensibilidad y los sentidos desplegados en los saberes y diálogos alternativos en comunidad.
- Emplear técnicas participativas que promuevan la potenciación de valores como la cooperación, la solidaridad y la corresponsabilidad. Los aportes que estas pueden brindar a la formación en derechos humanos comprenden la configuración de identidades individuales y colectivas, el reconocimiento de problemáticas sociales en los lenguajes alternativos, el trabajo desde las sensibilidades, la configuración de sujetos históricos y políticos y el acercamiento a sus comunidades.
- Posibilitar el reconocimiento del territorio siendo este una construcción conjunta, que permite reconocernos como parte del ambiente natural y cultural. Así, es importante hacer explícito el conocimiento popular sobre el lugar que habitamos para comprender la dinámica de lo que se sucede y examinar el papel que desempeñamos en esta red de relaciones.
- Promover la dialogicidad, la autoevaluación y autogestión de los procesos de formación, problematizando la formación en derechos humanos, en busca de reivindicaciones y resistencias de los territorios, sin limitarse a las posturas jurídicas y dándole espacio a prácticas educativas desde las vivencias y la cotidianidad.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A.; Martínez, E. (2016). *Agua. Un derecho humano fundamental*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2010). *Términos de referencia para el proceso competitivo denominado Open Round Colombia 2010*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/Procedimientos-de-Seleccion/Procesos%20Anteriores/Ronda%20Colombia%202010/T%C3%A9rminos%20de%20Referencia%20Definitivos.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2011). *Contrato Bloque COR 4*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/Contratos%20EP%20y%20TEAS%20firmados/CTO%20EyP%20COR%204%202011.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2011a). *Contrato Bloque COR 11*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/CONTRATOS%20FIRMADOS%20EP%20y%20TEAS/CONTRATOS%20EyP%20TEAS%20%20%202011/CTO%20EyP%20COR%2011%202011.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2011b). *Contrato Bloque COR 33*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Asignacion-de-areas/Contratos%20EP%20y%20TEAS%20firmados/CTO%20EyP%20COR%2033%202011.pdf>

Agencia Nacional de Hidrocarburos. (ANH) (2017). *Seguimiento a contratos de exploración*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.anh.gov.co/Seguimiento-a-contratos/Exploracion/Documents/Contratos%20EP%20y%20TEA%20vigentes%20Pagina%20WEB%2028-jun-17.pdf>

Aguirre, D. (2014). *Juan de la Cruz Varela y la lucha campesina en el Sumapaz del siglo XX*. (Trabajo Fin de Grado de Historia). Universidad del País Vasco. País Vasco. Recuperado 25 mayo 2018 de:

https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21336/TFG_AgirreSanVicente%2CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Arias Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro - Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperada 25 abril 2018 de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>

Barreda, Andrés. (2008). *Verdades en RED: Petroleo, globalización y otros asuntos*. Revista Ruiría. Censat Agua Viva. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://censat.org/es13/publicaciones/ruiria>

Bonanno, O. (2003). *Castoriadis. El emergente psicosocial. Escritos y materiales de psicología social*. Recuperada 25 abril 2018 de: <https://es.scribd.com/document/229949134/Castoriadis-Osvaldo-Bonanno>

Bickel, A. (2006). *La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias*. La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. N° 23. pp. 17-28.

Cadarso, P. L. (2001). *Principales teorías sobre conflicto social*. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=241031>

Castilla, A. (2015). *Reconocimiento político del Campesinado. Porqué debe promoverse en la Constitución Nacional*. Semillas.org.co. Recuperado 24 mayo 2018 de: <http://www.semillas.org.co/es/reconocimiento-pol-2>

CCB. (2010). *Plan de competitividad para la provincia de Sumapaz*. Recuperado 25 abril 2018 de:

<https://www.ccb.org.co/content/download/3214/39277/file/Plan%20de%20competitividad%20de%20Sumapaz.pdf>

Cárdenas, J. (2011). *La pedagogía social como posibilidad de transformación comunitaria: la Cátedra Sumapaz*. X Congreso Nacional de Sociología. Noviembre, 2011.

Recuperado 25 abril 2018 de:

https://www.icesi.edu.co/congreso_sociologia/images/ponencias/21-Cardenas-La%20pedagogia%20social%20como%20posibilidad%20de%20transformacion%20comunitaria%20La%20Catedra%20Sumapaz.pdf

Carvajal, J. (2005). *Tierra y cartografía social*. Popayán: Asociación de proyectos comunitarios.

Castillo C.; Romero K. (2016). *La escuela rural como espacio de procesos de resistencia y resignificación del territorio*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado 24

mayo 2018 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3131/TE-19127.pdf>

Ceccon, E. (2008). *La revolución verde tragedia en dos actos*. Ciencias, Vol. 1, Núm. 91, julio-septiembre, 2008, pp. 21-29. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Recuperado 24 mayo 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/644/64411463004.pdf>

Cely N., D.; González T., D. (2013). *Resistencia y organización campesina en defensa del territorio en medio del conflicto petrolero. Una propuesta pedagógica popular para el fortalecimiento de ASOCAMPROV libertad*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Recuperado 25 abril 2018 de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2289/TE-16278.pdf>

Cleves, F. (2011). *El campesinado fusagasugueño y el Cerro Fusacatán*. *Felixraulmartinez.blogspot.com.co*. Recuperado 25 abril 2018, de:

<http://felixraulmartinez.blogspot.com.co/2011/03/el-campesinado-fusagasugueno-y-el-cerro.html>

CNA (2017). *Territorios Agroalimentarios*. *Indepaz.org.co*. Recuperado 25 abril 2018, de: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2017/12/territoriosagroalimentarioscna_0.pdf

Corpoica - Incoder. (2011). Subgerencia de planificación e información. Dirección técnica de información y tecnología/sig. *Lanzamiento área de desarrollo rural ADR del Sumapaz*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://slideplayer.es/slide/1104883/>

Corporación Grupo Semillas. (2017). *Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo. Territorio, agua y semillas criollas; una apuesta a la paz desde el Catatumbo y su campesinado. Veredas: Ambato, Bertrania, Caño Victoria Norte, Kilómetro 12, El Porvenir, La Esmeralda II, La Guajira km 15, La Rochela, Miraflores, Llano Grande, Campo Hermoso, La Batería, Tibú y Sardinata. Norte de Santander*. Bogotá, Arfo Editores e Impresores S.A.S. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/cartilla-escuela-de-cultura-campesina-catatumbo.pdf>

Declaración sobre los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales. (2013). Recuperado 25 de abril 2018, de: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/WGPleasants/A-HRC-WG-15-1-2_sp.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (DNP) (2018). *RETOS DEL ORDENAMIENTO TERRITORIAL PARA EL DESARROLLO DEL PAÍS*. *colaboracion.dnp.gov.co*. Recuperado 25 abril 2018, de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/9%20COT.pdf>

Fajardo, D. (2002). *Tierra, Poder político y reforma agraria y rural*. Bogotá: Ilsa.

_____. (2007). “Prólogo”. En: Varela, L.; Romero, Y. (2007). *Surcando Amaneceres: Historia de los Agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima*. Fondo Editorial UAN. Bogotá

Fajardo, J. (2005). *Resistencia: Que es y por qué se habla hoy de ella*. Revista vientos del sur. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=14055>

Fals-Borda, O. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (3ra ed.). Bogotá: Tercer Mundo.

_____. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos* (3ra ed., pp. 65 - 84). Bogotá: Carlos Valencia Editores. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/D.-Fals-Borda-la-ciencia-y-el-pueblo.pdf>

Freire, Paulo. (1986). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial SIGLO XXI. México.

Fundación Rosa Luxemburg, CENSAT Agua viva, Radialistas Apasionadas. (2013). *Alternativas al desarrollo. La destrucción del planeta no es un destino*. Fundación Rosa Luxemburg. Quito.

Ghiso, A. (2013). “Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular.” En: Mejía, R.; Cendales, L.; Muñoz, J. (Comp.) (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia* Ediciones desde abajo. Bogotá.

Giménez, G. (2000). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque1/Identidad/Lec1.pdf>

Gómez, D.; Salas de la Vega, A.; Suarez, C. (2007). *Itinerario y énfasis del ordenamiento territorial en Colombia reflexiones al cumplir la ley de desarrollo territorial, ley 388 de 1997, una década de vigencia. Facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales. Centro de Estudios Políticos e Internacionales –CEPI-. Bogotá: Editorial del Rosario. (Serie Documentos. Borradores de Investigación; 26) Recuperado 25 abril 2018 de: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1216/BI%2026CP.pdf>*

Gudynas E., (2009). *Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasNuevoExtractivismo10Tesis09x2.pdf>

_____. (2013). *Extracciones, Extractivismos y Extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales*. CLAES. Recuperado 25 abril 2018 de:

<http://ambiental.net/wp-content/uploads/2015/12/GudynasApropiacionExtractivismoExtraheccionesOdeD2013.pdf>

Hamui-Sutton, A., Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica*. Recuperado 25 de abril, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Harvey, D. (2003). *Acumulación por desposesión*. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://socialistregister.com/index.php/srv/article/viewFile/14997/11983>

Helfrich, S. (2008). *Genes, bytes y emisiones. Bienes comunes y ciudadanía*. El Salvador: Fundación Heinrich Böll.

Herreño, L. (2008). *DESC y Desarrollo: visiones hegemónicas y alternativas*. Colección: Útiles para conocer y actuar No. 8. ILSA, Bogotá.

Hurtado, W. (2012). “La participación ciudadana, un reto en gestión ambiental. Participar es decidir”. En: *Experiencias significativas en participación ciudadana y conocimiento tradicional en la gestión ambiental*. Editores: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Bogotá.

Isaza G, J. C. (2016). *Representaciones Sociales del agua en un contexto de conflicto socioambiental por exploración minera - corregimiento de Palocabildo Jericó-Antioquia*. Tesis de Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo. Facultad de Minas. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://bdigital.unal.edu.co/56230/1/8026236.2016.pdf>

Minga Informativa. (2002). *La Mística del MST*. *Movimientos.org*. Recuperado 25 abril 2018, de: https://www.movimientos.org/es/cloc/mst-brasil/show_text.php3%3Fkey%3D940

Machado, Absalón. (2011). *Colombia es rural*. *Razonpublica.com*. [online] Recuperado: 4 Octubre 2017: <https://www.razonpublica.com/index.php/econom%C3%ADa-y-sociedad/2440-colombia-es-rural.html>

Magendzo, Abraham. (2008). *La escuela y los Derechos Humanos*. (1ra ed.) México: Cal y Arena.

Mançano, B. (2006). *Movimientos socio-territoriales y movimientos socio-espaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>

_____. (2008). *Territorio, teoría y política*. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://problemasrurales.files.wordpress.com/2008/12/territorio-teoria-y-politica-bernardo.pdf>

Mejía J., M. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>

Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. (2004). *Serie Planes de Ordenamiento Territorial. Guía Metodológica 1. Información práctica para la formulación de planes de ordenamiento territorial*. Recuperado 25 de abril 2018, de: <http://www.minvivienda.gov.co/POTPresentacionesGuias/Gu%C3%ADa%20Formulaci%C3%B3n%20Planes%20Ordenamiento.pdf>

Montana, T. (2018). *Ordenamiento Territorial y Participación Ciudadana: un asunto pendiente para mejorar la calidad de la democracia*. *Tathianamontana.blogspot.com.co*. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://tathianamontana.blogspot.com.co/2013/03/ordenamiento-territorial-y.html>

Movimiento Regional por la Tierra. (2017). *Zona de Reserva Campesina de Cabrera: Memorias de lucha por la permanencia en el territorio*. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://www.porlatierra.org/casos/70/naturaleza>

Ortega P., Peñuela D., López D. M. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá. Editorial El Búho.

Osorio, F. (2007). *Identidades Campesinas. Ponencia presentada en el seminario ¿quiénes son los campesinos hoy? Diálogos en torno a la antropología y los estudios rurales en Colombia*. XII Congreso de Antropología en Colombia. Universidad Nacional.

Osorio, J. (2004). *Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*. Consultado en: <https://journals.openedition.org/polis/6267>

Palomino, H. (2004). *La Argentina hoy, los movimientos sociales*. Herramienta: Revista de debate y crítica marxista, 27. Buenos Aires.

Paruelo, J.; Jobbágy, E.; Laterra, P.; Dieguez, H.; García, M.; Panizza, A. (2014). *ORDENAMIENTO TERRITORIAL RURAL. Conceptos, métodos y experiencias*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Peresson, T.; Mariño, M.; Cendales, L. (1983). *Educación Popular y Alfabetización en América Latina*. Bogotá. Dimensión Educativa.

Posada, J., Sequeda, M., Torres, A., Unda, M., Calvo, G., Cendales, L., Cifuentes, R., Bonilla, J. V., Galindo, S. (1995). *La educación comunitaria: Campo educativo y pedagógico emergente*. Documento de trabajo: Maestría en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

PNN. (s, f). *Parque Nacional Natural Sumapaz*. *Parquesnacionales.gov.co*. Recuperado: 25 abril 2018, de: <http://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/parque-nacional-natural-sumapaz/>

Pulido, A. (2015). *Los territorios frente a la minería. Debates y alternativas alrededor de la problemática minera en Colombia*. CEDINS - Fundación Rosa Luxemburg. Bogotá. Recuperado 25 abril 2018 de: http://www.rosalux.org.ec/pdfs/Los_territorios_frente_a_la_mineri%CC%81a.pdf

Ramírez R., J. (2012). *Caracterización Sociodemográfica del Área de Desarrollo Rural de Sumapaz*. INCODER. Recuperado 4 octubre 2017 de: <http://studylib.es/doc/5566974/caracterizacion-socio-demografica-sumapaz>

RESMA. (2009) *¿Qué es Minga?* *Resmarlp.blogspot.com.co*. Recuperado 25 abril 2018, de: <http://resmarlp.blogspot.com.co/2009/08/normal-0-21-false-false-false.html>

Risler, J., Ares, P. (2013). *Manual de Mapeo Colectivo: Recursos cartográficos críticos para los procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Roa, T.; Navas, L. (2014). *Extractivismo. Conflictos y resistencias* (1ra ed.). Bogotá: Censat Agua Viva – Amigos de la Tierra Colombia.

Roa, T., & Urrea, D. (2010). “Aguas en movimiento. Culturas y derechos”. En A. Acosta, E. Martínez, *Agua. Un derecho humano fundamental* (1ed., pp. 251-280). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Rodríguez R. A.; Cubillos J., Y. (2016). *Umañistas por el territorio: una experiencia investigativa y pedagógica hacia la construcción de una educación ambiental comunitaria en la escuela*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado 25 abril 2018 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2313/TE-19016.pdf>

Ruiz, A. (1997). *Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y a la psicología*. *Comitepaz.org.br*. Recuperado 25 abril 2018, de: http://comitepaz.org.br/Maturana4_1.htm

Serna, A. (2010). La investigación social. Una mirada desde la historicidad, la reflexividad y la contextualidad. Algunas consideraciones para la construcción de propuestas. En Piedrahita, C.; Jiménez, A. (Ed), *Desafíos en estudios sociales e interdisciplinariedad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Shiva, V. (2004) *Las guerras del agua. Privatización, contaminación y lucro*. México: Siglo XXI Editores.

Sierra P., P. (2011). *Defensa del territorio, educación e interculturalidad*. Trabajo Social. UN, (13), 9-26. Bogotá. Recuperado 4 octubre 2017 de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28360>

Tierra Libre. (2015). *Entre el agua y la codicia: conflictos territoriales por extractivismo en la provincia de Sumapaz, Cundinamarca*. Documento de trabajo. No publicado.

_____. (2016). *Sumapaz: Características, problemáticas y apuestas*. Presentación PowerPoint. Sesión 1, Escuela de promotores y promotoras para la defensa del agua y el territorio en la región del Sumapaz. Documento de trabajo. No publicado.

_____. (2017). *Fusunga. Que el pueblo lo sepa*. Recuperado 25 abril 2018 de: http://co.boell.org/sites/default/files/20180424_fusunga_-_que_el_pueblo_lo_sepa.pdf

Toro, C. (2012). “Geopolítica energética: minería, territorio y resistencias sociales.” En: Toro, C.; Fierro, J.; Coronado, S.; Roa, T. (Ed) (2012). *Minería, territorio y conflicto en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Torres C., A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. (1ra ed.) Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

_____. (2014a). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE) - Editorial El Búho Ltda.

_____. (2014b). *Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular*. Consultado en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34613.pdf>

Torres, J.; Castro, C.; Camacho, T.; Arriaga, M.; Reyes, P.; Ruiz, M.; Rico, Y.; Ramírez, E.; Prada, L.; Arango, C.; Tellez, S. (2014). *Estado de arte: territorio, conflicto y violencia sociopolítica*. Línea de investigación Educación, Territorio y Conflicto. Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Varela, L.; Romero, Y. (2007). *Surcando Amaneceres: Historia de los Agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima*. Fondo Editorial UAN. Bogotá, Colombia. pp 31

Ulloa, A. (2014) “Geopolíticas del Desarrollo y la Confrontación Extractivista Minera: Elementos para el análisis en Territorios Indígenas en América Latina.” En: Göbel, B. y Ulloa, A. (Coords). *Extractivismo Minero en Colombia y América Latina*. Bogotá, UN. Recuperado 25 abril 2018 de: http://www.desigualdades.net/Resources/Publications/Extractivismo-minero-Goebel_Ulloa.pdf

Velásquez, F. (2011). *Participación y ordenamiento territorial en Colombia*. Documento resumen.

Viloria, N. (2014). *Cundinamarca en la feria del petróleo*. *Prensarural.org*. Recuperado 25 abril 2018 de: <https://prensarural.org/spip/spip.php?article14306>

Yague P., E. (2015). *Resistencia campesina al extractivismo en el Páramo de Pisba: Una propuesta desde la educación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y la construcción de planes de vida comunitarios*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en DDHH. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado 4 octubre 2017 de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2321/TE-18360.pdf>

Zibeche, Raul. (2007). “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”. En *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Programa Democracia y Transformación. Perú.

LISTADO DE ANEXOS

1. Tabla de metodología.
2. Diarios de campo.
3. Formato de evaluación.