

EDUCACIÓN POPULAR Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ:
UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE LA BIBLIOTECA POPULAR ALFONSO CANO
EN LA VEREDA AGUA BONITA 2, LA MONTAÑITA, CAQUETÁ (2017-2020)

CARLOS ANDRÉS ADRADA BUITRÓN

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR.

2025

EDUCACIÓN POPULAR Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ:
UN ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE LA BIBLIOTECA POPULAR ALFONSO CANO
EN LA VEREDA AGUA BONITA 2, LA MONTAÑITA, CAQUETÁ (2017-2020)

CARLOS ANDRÉS ADRADA BUITRÓN

Trabajo presentado para optar por el título de Licenciado en Educación Popular

DIRECTOR

Miguel Enrique Cuesta Ordoñez
Licenciado en Educación Popular
Magíster en Sociología
Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE.

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR.

2025

Resumen

Este trabajo de grado analiza la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) como un espacio de educación popular que contribuye a la construcción de paz y al proyecto educativo propio de algunos excombatientes de las FARC-EP, ubicados en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Héctor Ramírez, en la vereda Agua Bonita 2, municipio de La Montañita, Caquetá, entre 2017 y 2020. Esta sistematización de experiencias recupera las voces, prácticas y sentidos contruidos colectivamente, articulando un análisis desde las epistemologías del Sur y el pensamiento decolonial. Además, contribuye al reconocimiento de la de la BPAC como un baluarte de resistencia epistémica, configurando un modelo educativo arraigado en el territorio y orientado al fortalecimiento comunitario y a la construcción de la paz con justicia social.

Palabras claves: Cultura Fariana, Educación Propia, Paz con Justica Social y Educación Popular.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	8
1 Capítulo. Proceso de Investigación. Contexto de la Experiencia	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Perspectivas Teóricas	19
1.2.1 Perspectiva de Sousa Santos Sobre las Epistemologías del Sur	20
1.2.2 Perspectiva de Sousa Santos Sobre la Sociología de las Ausencias	23
1.2.3 Perspectiva de Sousa Santos Sobre la Sociología de las Emergencias	25
1.3 Referentes Conceptuales	26
1.3.1 Educación Popular	26
1.3.2 Educación Propia	29
1.3.3 Cultura en la Experiencia de la BPAC	31
1.3.4 Paz con Justicia Social	32
1.4 Metodología	34
1.4.1 Fases de la Sistematización de la BPAC	37
Reconstrucción de la Experiencia.	37
Interpretación de la Experiencia.	39
Potenciación - Reflexión	39
1.4.2 Recolección y Construcción de la Información	40
La Observación Participante	40
Los Grupos de Discusión.	41
La Revisión Documental	41
1.4.3 Con Quien Trabajamos: Actores y Actoras de la Experiencia	43

2	Capítulo. El Macrorrelato: Un Acercamiento a la Reconstrucción de la Experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano	46
2.1	La Comunidad Fariana.....	46
2.2	Las Raíces de la BPAC	48
2.3	Los Primeros Brotes: Inicia un Proyecto Comunitario	51
2.4	Las Primeras Flores: Una Guerrilla por Dentro, Memorias de Resistencia.....	56
2.5	Las Ramas: Escribir la Narrativa Propia.....	59
2.6	La Conversa	62
2.7	La Inauguración de la BPAC & El Lanzamiento del Libro “Una Guerrilla por Dentro, Memorias de Resistencia”	64
2.7.1	Misión de la BPAC	66
2.7.2	Visión de la BPAC.....	66
2.8	Al Principio la Prioridad Era lo Económico	66
2.9	La BPAC y COOMBUVIPAC	67
2.10	La BPAC y la Casa de la Cultura Cristian Pérez	70
2.11	Sembrar la Semilla de la Radio Comunitaria.....	71
2.12	La BPAC en el Festival Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos en Paz y Reconciliación.....	73
2.13	Escuela Popular Integral - EPI.....	74
2.13.1	La Guardia del Monte	80
2.13.2	Deporte Popular	83
2.13.3	Reporteritos	84
2.13.4	Danza y Teatro	86

	2.13.5	Sábados de Actividades Integrales.....	89
	2.14	Asambleas de Niños, Niñas y Jóvenes.....	90
	2.15	Cierre del Macrorrelato y de la EPI.....	93
3		Capítulo. Interpretación	96
	3.1	Primer Núcleo Temático: La Cultura Fariana en la Experiencia de la BPAC.....	96
	3.2	Segundo Núcleo Temático: La Educación Propia y la Construcción de Saberes Contextualizados.....	100
	3.2.1	El Buen Vivir	102
	3.2.2	La Camaradería.....	103
	3.2.3	Disciplina Consciente	104
	3.2.4	La Resistencia	105
	3.3	Tercer Núcleo Temático: Herramientas para la Construcción del Proyecto Educativo Propio para la Paz.	107
	3.3.1	Educación Desde la Experiencia y el Territorio.....	109
	3.3.2	El Diálogo como Práctica Reflexiva, Propositiva y Política en la Educación Popular	111
	3.3.3	La Creación Colectiva.....	112
	3.3.4	Saberes Populares y Comunidades de Práctica.....	114
	3.3.5	El Juego como Herramienta Pedagógica	115
		Conclusiones	117
		Referencias.....	123

Tabla de imágenes

Imagen 1	Caratula libro Una Guerrilla por Dentro. Memorias de Resistencia.....	57
Imagen 2	Cachirre, la Danta & la Canangucha por Ítalo Mandela	58
Imagen 3	Juego del stop como técnica creativa de escritura 1	59
Imagen 4	Juego del stop como técnica creativa de escritura 2	60
Imagen 5	Fragmento carta de despedida Lina Marcela Higinio	61
Imagen 6	Conversando para la Construcción de Memorias	63
Imagen 7	Fachada Biblioteca Popular Alfonso Cano	64
Imagen 8	Logo Biblioteca Popular Alfonso Cano	65
Imagen 9	Mosaico primer Comité de Turismo Comunitario	69
Imagen 10	Código QR Ejercicio Radial BPAC - EPI.....	72
Imagen 11	Mosaico de Fotografías del Primer Festival	73
Imagen 12	Mosaico trabajo en las escuelas	77
Imagen 13	Código QR fragmento vídeo Mimbres	77
Imagen 14	QR del video La Guardia del Monte.....	81
Imagen 15	QR del Video Magazin la Voz del Común	86
Imagen 16	Relatoría Asamblea de NNJ	92
Imagen 17	Proyección Proyecto Educativo Alternativo Propio	95
Imagen 18	Esquema Estrategias Pedagógicas	108
Imagen 19	Sesión de la Guardia del Monte 2019	110
Imagen 20	Juego de Brújulas	116

Introducción

Este trabajo de grado se desarrolla en un contexto que está marcado por la lucha de clases sociales. Desde esta perspectiva, es esencial adoptar una comprensión crítica de la realidad histórica y geopolítica, que sea consecuente con la lucha de los pueblos sistemáticamente oprimidos, especialmente en nuestra América, donde el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado han dejado profundas huellas (Sousa Santos, 2018). En la práctica, vivimos la imposición de una civilización que transformó las culturas y los sujetos a través de la violencia sin límite, la tortura, el saqueo y el despojo. El proceso de colonización no solo tomó tierras, sino que también sometió mentes y cuerpos, marginando saberes, lenguas y cosmovisiones.

En ese sentido, la realidad compartida con buena parte de nuestra América muestra que las sociedades bajo la hegemonía occidental han sido estructuradas mediante aparatos ideológicos del Estado, como la educación, que han funcionado principalmente para reproducir la colonialidad, que contrario al colonialismo no opera como una fuerza externa que se impone, sino que opera desde dentro, “consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados” (Quijano, 1992, p. 12). De manera articulada, el modelo capitalista de producción ha promovido valores como el individualismo y la competencia, que disuelven los vínculos comunitarios y legitiman la desigualdad como una consecuencia natural del esfuerzo individual. Son lógicas que contribuyen a perpetuar las estructuras de violencia y dominación. En suma, se ha legitimado un modelo de producción injusto que ha conducido al empobrecimiento de la mayor parte de la población, profundizando las desigualdades y originando conflictos sociales que dificultan la convivencia pacífica.

Frente a estas formas históricas de violencia estructural nuestros pueblos han sido ejemplos dignos de resistencia. La rebeldía que nos caracteriza ha tomado múltiples formas a lo largo de la historia; un ejemplo claro de ello es la primera independencia de la corona española. Sin embargo, tras ese acontecimiento, la construcción del Estado y su gestión generaron nuevos conflictos y guerras internas, cuyas consecuencias aún persisten. En gran medida, dicha situación obedece a la creación de un Estado que no ha funcionado al servicio de toda la sociedad, sino que ha respondido a los intereses de quienes concentran el poder económico en detrimento de la justicia social. Por ejemplo, los gobiernos en nuestro país han utilizado la fuerza armada para reprimir a las luchas sociales, cada vez que estas ponían en peligro su sistema de dominación (Harnecker & Uribe, 1979).

Sin embargo, de cada conflicto entre antagonismos de clases emerge la esperanza por construir un mundo justo, digno y en paz. Allí se encuentra el territorio del Sur, de las rebeldías y las resistencias; de la Educación Popular. A lo largo del continente americano, muchos pueblos han forjado una sólida cultura de organización y resistencia, que en muchos casos se han convertido en movimientos educativos críticos, reclamando el derecho a conducir con autonomía y desde otras racionalidades, los planes de vida y el destino de sus comunidades, lo que les ha permitido mantener viva la memoria y sus saberes. En medio de estos procesos de resistencia y organización, la Educación Popular emerge como una propuesta que reivindica lo propio, evitando replicar modelos impuestos y exaltando nuestra capacidad de reinventar de lo auténtico. Se trata de una educación contextualizada, vinculada a los movimientos sociales, a las comunidades organizadas y a las realidades de cada territorio. Dichas resistencias, como señala Sousa Santos (2009) se manifiestan en distintos ámbitos desde lo cultural, político y educativo, constituyen una respuesta directa al sistema de exclusiones impuesto por la modernidad occidental que construye sociedades sobre racionalidades que generan no existencias, competencias e individualidades que dificultan y obstaculizan la construcción de paz.

En el caso colombiano, el escenario de desigualdad económica y política ha sido particularmente agudo, donde la concentración de la tierra, la exclusión y un Estado parcial que no garantiza la justicia social han sido causas estructurales de un conflicto social y armado interno que ha persistido durante décadas. En ese marco, las luchas por justicia y dignidad se transformaron en grandes procesos de movilización y organización. Sin embargo, la represión y las masacres, como en las bananeras o contra los estudiantes y liberales comunes, marcaron este camino con el asesinato sistemático de líderes, lideresas, comuneros, mujeres y jóvenes. Fue en medio de un contexto de represión y violencia que emergieron guerrillas como las FARC-EP, inicialmente conformadas por campesinos sin tierra, liberales comunes, estudiantes críticos, jóvenes rebeldes, indígenas y comunidades afrodescendientes; sujetos ninguneados, históricamente vulnerados y marginados, excluidos del poder, y que se reivindicaron como parte de sujetos colectivos que en un principio se enfrentaron al Estado ejerciendo derecho a la rebelión armada y en una clara disputa por el poder en los territorios.

Sin embargo, durante el conflicto social y armado se realizaron varios intentos de negociaciones de paz con el objetivo de encontrar una solución política y dialogada a las causas estructurales del conflicto, el último y muy significativo se concluyó con la firma del Acuerdo de

Paz del 24 de noviembre de 2016, tras seis años de negociaciones abiertas se buscaba poner fin al conflicto armado entre el Estado y una de las guerrillas comunistas más antiguas del planeta, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP).

El Acuerdo buscaba abrir caminos hacia una solución política para un conflicto que se ha extendido por décadas, con esperanza de construir una paz estable y duradera. Entre los puntos clave del acuerdo se incluyeron; la Reforma Rural Integral, que busca transformar estructuralmente el campo para superar las causas principales del conflicto; la apertura democrática para la participación política; el cese al fuego y la dejación de armas; la solución al problema de las drogas ilícitas; y la reparación a las víctimas (Gobierno de Colombia & FARC-EP., 2016).

El punto 3.1.4 de dicho Acuerdo de Paz, estableció la creación de 20 Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN) y 7 Puntos Transitorios de Normalización (PTN). En estos espacios tenían el propósito de restablecer de manera paulatina los derechos civiles de los excombatientes, mientras se adelantaba su proceso de reincorporación económica, política y cultural (Dueñas & Palacios, 2019). El 15 de agosto de 2019, las ZVTN y PTN pasaron a denominarse Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) (ARN, s.f.)

La firma del Acuerdo con las FARC-EP marcó un hito en los esfuerzos por construir un país distinto. Sin embargo, los desafíos del posacuerdo revelan que la paz no se limita al silencio de los fusiles. La violencia persistente contra excombatientes, defensores de Derechos Humanos y líderes sociales, así como las desigualdades estructurales como en la educación rural, evidencian las dificultades para transformar las condiciones que dieron origen al conflicto armado.

Ante esta situación, la horrible noche parece no cesar tras la firma del Acuerdo. Lamentablemente, desde el 2016 hasta el cierre del 2019 se asesinaron a 173 firmantes de Paz. Dicha ofensiva no solo constituye un ataque directo contra los excombatientes de las FARC-EP, sino que se suma a los 303 líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en el mismo periodo (Noticias ONU, 2019). Tales hechos evidencian que los intereses sobre el territorio siguen siendo vigentes y, con ellos, los asesinatos selectivos y políticos también como parte de esa realidad, lo que podría convertirse en un detonante de un nuevo ciclo de violencia. Lo anterior es un llamado de atención para la sociedad como lo expresó António Guterres, secretario general de la ONU, quien subrayó la urgencia de proteger la vida de los excombatientes:

Reitero también mis llamamientos a que se adopten medidas más efectivas para proteger la vida de los y las excombatientes, teniendo en cuenta especialmente que el 2019 ha sido el año más violento

para los ex miembros de las FARC-EP desde la firma del Acuerdo de Paz. (Citado en Noticias ONU, 2019, párr. 8).

De igual manera, la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Colombia ha destacado los desafíos persistentes. Su representante Carlos Ruiz Massieu señaló que “la violencia generalizada en las zonas afectadas por el conflicto sigue amenazando la consolidación de la paz” (Noticias ONU, 2020, párr. 2). En este sentido, afirmó que no será posible consolidar una paz verdadera sin el cese de la violencia contra los líderes sociales.

Frente al escenario de exclusión persistente y violencia estructural, la educación rural lamentablemente es un reflejo de las profundas desigualdades estructurales del país. Las zonas más afectadas por el conflicto armado han enfrentado históricamente un acceso limitado a oportunidades educativas, infraestructura deficiente, modelos pedagógicos descontextualizados y ausencia de programas adaptados a las necesidades de sus comunidades y sus territorios. La precariedad educativa perpetúa las condiciones de exclusión y marginalidad, y limita las posibilidades de reconciliación.

El conflicto armado y el posacuerdo han tenido impactos diferenciados en los territorios rurales del país, siendo el Caquetá un ejemplo representativo de esta dinámica. Profundamente afectado por la violencia y la exclusión encarna los desafíos históricos de las regiones rurales de Colombia: ausencia estatal, desigualdad estructural y la lucha constante por la construcción de alternativas desde las bases sociales.

En el departamento del Caquetá se construyeron dos ETCR: el ETCR Héctor Ramírez, en el municipio de La Montañita, para acoger a los antiguos Frentes 3, 14 y 15, y el ETCR Oscar Mondragón, en San Vicente del Caguán. La ubicación de estas zonas responde a la histórica presencia de las FARC-EP en la región, relacionada con la formación demográfica del Caquetá, marcada por un gran desplazamiento de campesinos que colonizaron el sur del país a lo largo del siglo XX, especialmente tras el periodo conocido como “La Violencia”. Este proceso dio lugar a una población mayoritariamente compuesta por colonos campesinos e indígenas, en territorios con poca o nula presencia del Estado como señala Ciro Rodríguez (2013).

En el ETCR Héctor Ramírez, conviven alrededor de 90 núcleos familiares desde el 2017. Desde su llegada, han trabajado colectivamente en distintas líneas estratégicas para satisfacer sus necesidades y construir un nuevo tipo de sociedad fundamentada en su cultura Fariana. Dicho esfuerzo ha llevado a algunos medios a referirse a esta comunidad como “el primer pueblo

socialista del país” (Forero & Quiñones, 2019). En el ámbito económico, con base en la economía solidaria se creó la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá (COOMBUVIPAC), que ha permitido el desarrollo de diversas líneas productivas, entre ellas el cultivo de piña, la zapatería, panadería, fritanguería, la miscelánea, la tienda comunitaria y el estadero. Se constituyó una Junta de Acción Comunal para la gestión de las dinámicas sociales y comunitarias. En lo político-ideológico, se formó el partido Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, que posteriormente cambió su nombre a Partido Comunes y para la gestión de la educación se creó la Biblioteca Popular Alfonso Cano y la Casa de la Cultura Cristian Pérez.

En el ETCR Héctor Ramírez, los esfuerzos colectivos reafirman la apuesta de la comunidad por construir una sociedad basada en su cultura Fariana y los principios del buen vivir. Entre las acciones desarrolladas, la Biblioteca Popular Alfonso Cano ha destacado como un proyecto educativo fundamental pensado para preservar la memoria histórica de su lucha y para proyectar nuevas formas de aprendizaje y organización social. Este espacio pedagógico se ha convertido en un centro de pensamiento central para el desarrollo comunitario, marcando un punto de partida para entender cómo la educación popular contribuye a la construcción de paz y a la resignificación de sus aspiraciones colectivas.

Dentro del Acuerdo de Paz, en el punto 1.3.2.2, parte de la reforma rural integral se contempló la construcción del Programa Especial de Educación Rural, una propuesta para atender la necesidad de una educación contextualizada para las comunidades rurales y hacer del campo un territorio próspero para las economías y la cultura campesina. Sin embargo, entre el 2017 y el 2020, último periodo de gobierno de Juan Manuel Santos y el principio de Iván Duque la implementación de este acuerdo fue lenta, se mostraron pocos avances concretos en este ámbito. La falta de acciones concretas perpetuó las desigualdades educativas en las zonas rurales, donde el acceso a la educación generalmente se limita hasta el noveno grado, dejando a los jóvenes con pocas opciones para continuar sus estudios en el territorio. Como resultado la educación en los sectores rurales continúa siendo deficiente, lo que provoca un constante desplazamiento de las fuerzas productivas campesinas hacia centros urbanos. Muchas familias rurales en su afán por brindar mejores oportunidades educativas a sus hijos se ven obligadas a abandonar sus territorios, debilitando los lazos comunitarios y la economía local.

Por lo anterior, este trabajo de grado valora los procesos educativos alternativos y propios vinculados a movimientos sociales y a los territorios, como la experiencia de la BPAC, que

trascienden las directrices del sistema de educación nacional para proponer modelos educativos rebeldes y contrahegemónicos. Es así como la Educación Popular se posiciona como una estrategia pedagógica crítica al abrir espacio para la reflexión y la acción transformadora. Inspirada en principios como la praxis emancipadora, la construcción colectiva del saber y la negociación cultural, esta propuesta educativa facilita la reflexión de los sujetos sobre su realidad, para que desarrollen conciencia crítica y se movilicen en búsqueda de la justicia social. Así, procesos educativos como la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) se convierten en territorios de resistencia, donde es posible imaginar y construir un mundo más justo, solidario y en paz. A partir de esta perspectiva, se analizan cómo estas prácticas pedagógicas se configuran como herramientas concretas para la construcción de paz y la transformación social, destacando su relevancia como modelo de resistencia frente a las estructuras que perpetúan los conflictos sociales.

La Biblioteca Popular Alfonso Cano representa una propuesta de Educación Popular que actúa como espacio de pensamiento crítico, memoria colectiva y resistencia epistémica, especialmente relevante en los procesos de reconciliación, reincorporación y construcción de paz con justicia social. Desde 2017, la BPAC se consolida dentro de la comunidad como un lugar clave para rescatar experiencias, principios y saberes identificados como la Cultura Fariana. Hasta el año 2020 se llevaron a cabo diversas actividades orientadas a fortalecer la comunidad y articular los distintos espacios educativos del territorio que marcaron el origen de la construcción de un proyecto educativo propio, que se materializa en la Escuela Popular Integral (EPI), como expresión pedagógica construida desde y para la comunidad.

Comprender cómo esta experiencia ha sido crucial para el inicio de un proyecto educativo propio desde la educación popular, que promueve una narrativa educativa transformadora desde el territorio, resguardando la memoria y fomentando la reproducción de su cultura, es fundamental para identificar prácticas educativas exitosas en entornos posconflicto y dimensionar en estos los aportes y la pertinencia de la Educación Popular enfocada en la construcción de paz con justicia social. Así, la BPAC no solo ha representado un espacio de resistencia cultural y justicia cognitiva en medio del postconflicto, sino también una experiencia que merece ser estudiada para entender cómo modelos educativos propios pueden contribuir a la construcción de paz desde cada territorio. Desde esta perspectiva, la presente investigación se pregunta: ¿Cómo la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano a través de sus prácticas de Educación Popular ha contribuido al

proyecto educativo propio y al fortalecimiento de la paz en la comunidad de la vereda Agua Bonita 2, entre el periodo 2017 y 2020?

Este trabajo de grado adquiere relevancia porque la experiencia de la BPAC constituye una manifestación práctica de la Educación Popular enfocada en la construcción de Paz. En ella convergen el saber comunitario, las aspiraciones de reconciliación y la búsqueda de justicia social. Además, dicho proyecto educativo popular refleja el potencial organizativo de las comunidades y movimientos sociales para sostener y cualificar sus luchas, transformando su realidad frente a las limitaciones del sistema educativo nacional.

El incumplimiento del punto 1.3.2.2 del Acuerdo de Paz sobre el Plan Especial de Educación Rural, dejó a los territorios sin las herramientas necesarias para superar sus necesidades y parte de las causas estructurales del conflicto. En su lugar, se continuó implementando el modelo educativo que no atendían las necesidades de las comunidades ni de sus territorios como se señala en el Semanario Voz (2017); “sino a los intereses de las empresas privadas y a órdenes de entidades extranjeras como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que han convertido la educación en un negocio” (citado en Dueñas y Palacios, 2019, p. 17).

Fortalecer una educación que sea propia desde y para el territorio es esencial para la paz. Una educación que valore las culturas, la memoria, el cuidado del medio ambiente y la formación de conciencias críticas para el buen vivir, se convierte en una herramienta para reconstruir los tejidos sociales y promover la justicia social y epistémica como principios fundamentales para alcanzar una paz duradera. Este enfoque educativo se alinea con la necesidad de transformar las estructuras que perpetúan la exclusión y el conflicto.

La importancia de este trabajo de grado también se vincula con el llamado a asumir la responsabilidad ética de la Universidad pública y sus estudiantes ante estos momentos históricos. Desde una perspectiva de investigación acción, se propone sistematizar y analizar la experiencia de la BPAC, que ha sido un ejemplo importante de resistencia cultural y educativa en el territorio. Como investigador y estudiante parto de una necesidad percibida durante mis años de convivencia con la comunidad, donde experimenté de primera mano la urgencia de documentar y fortalecer una Educación Popular al servicio de la paz en un contexto rural.

Se espera que esta investigación contribuya tanto en la teoría como en la práctica de la Educación Popular. Desde una postura dialéctica se busca generar reflexiones que partan de la

práctica para volver a ella con mayores capacidades de intervención, resaltando la indivisibilidad entre educación popular, dignidad, transformación política y la lucha por un buen vivir con justicia social, ambiental y epistémica.

El objetivo general del trabajo es:

Analizar la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano a partir de sus prácticas de Educación Popular que contribuyen al proyecto educativo propio y la construcción de paz en la comunidad de la vereda Agua Bonita 2, la Montañita, Caquetá.

Los objetivos específicos del trabajo son:

- Reconstruir la experiencia de la BPAC y el desarrollo como Escuela Popular Integral en la comunidad de la vereda Agua Bonita 2.
- Interpretar los aportes al modelo educativo propio de la BPAC desde la perspectiva de la educación popular en un contexto de posconflicto.

Este trabajo de grado se organiza en tres capítulos y el apartado de conclusiones. El primer capítulo, titulado *Proceso de Investigación. Contexto de la Experiencia*, aborda los antecedentes, el marco teórico, el marco conceptual y la metodología empleada para desarrollar el estudio. El segundo capítulo, *El Macrorrelato: Un Acercamiento a la Reconstrucción de la Experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano*, se centra en la Reconstrucción de la experiencia por medio del macrorrelato creado desde las voces de los facilitadores pedagógicos que participaron directamente en la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano durante el periodo 2017-2020. El tercer capítulo; *Interpretación*, examina la reconstrucción mediante una lectura intensiva, extensiva y comparativa, con el propósito de identificar las temáticas emergentes en los relatos y construir los Núcleos Temáticos de análisis. Finalmente, el apartado de conclusiones presenta los aportes y la pertinencia de la Educación Popular en el contexto de la construcción de paz, destacando su impacto y relevancia en comunidades como la de la vereda Agua Bonita 2.

1 Capítulo. Proceso de Investigación. Contexto de la Experiencia

1.1 Antecedentes

En este apartado se presentan algunas investigaciones donde la educación popular está relacionada con la construcción de procesos educativos alternativos, ligados a movimientos sociales populares y con niveles de organización política e ideológica. Puesto que la educación popular en América Latina ha sido clave en las luchas de los movimientos sociales para transformar las estructuras sociales y políticas.

Aguilón y Wahren (2014) en su investigación sobre los Bachilleratos Populares (BP) en Argentina, surgidos tras la crisis de 2001, toman la experiencia del BP Simón Rodríguez y el Roca Negra de Buenos Aires para señalarlos como un ejemplo de cómo la educación puede ser una herramienta de emancipación. Autogestionados por los movimientos sociales, los BP no solo buscan la obtención de un título académico, sino la formación de sujetos críticos comprometidos con la justicia social. Se enfocan en las necesidades de los sectores más vulnerables, articulando la educación con la lucha contra la pobreza, la exclusión y la violencia estructural. Su pedagogía no es neutra; es política y emancipadora, promoviendo la creación de sujetos activos en la transformación social y en la defensa de los derechos humanos.

La investigación de Carrillo (2017) “Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina”, realizada entre 1994 y 2016 analiza 4 procesos educativos significativos que surgen desde movimientos sociales latinoamericanos. Entre ellos, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha de Argentina, la Escuela Nacional de Formación (Enfocj) de Brasil, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de Ecuador y la Corporación Comunitaria Convivamos de Colombia. El autor se toma la tarea de analizar las características que conquista la acción pedagógica de estas experiencias, tales como su organización e identidad, los sujetos y relaciones educativas que los componen, sus finalidades formativas, currículos, metodologías, su producción de conocimiento y su aporte a la formación de pensamiento crítico. Es importante señalar que las prácticas educativas desarrolladas en dichos procesos permiten la construcción de espacios autónomos con nuevas concepciones sociales, políticas y culturales, como una apuesta del poder popular, entendiendo la práctica educativa como acción política y el conocimiento como herramienta para la lucha. Por ello, el estudio no aborda una “educación reproductora de

contenidos y estructuras de dominación, sino una instancia de configuración de sujetos capaces de asumir activamente la construcción de un orden por venir...como agentes de transformación social, protagonistas de su aprendizaje” (Ampudia y Elisalde, 2014, citado en Torres, 2017, p. 34).

En el contexto colombiano, Aguilera Morales retoma una perspectiva similar en su artículo “Pensar con cabeza propia, la educación en los movimientos sociales” (2014). La Universidad Autónoma Intercultural Indígena UAIIN, surge del movimiento indígena del suroccidente colombiano y el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC como una estrategia para sostener la defensa de la cultura propia. Esta universidad tiene como antecedente el Programa Educativo Bilingüe e Intercultural (PEBI) que se formó como resultado del primer congreso indígena y la fundación del CRIC, quienes como movimiento priorizaron la gestión de la educación desde dos principios; defender la historia, la lengua y las costumbres indígena, y la necesidad de formar profesores indígenas. Es así como desde 1971 se crearon más de 200 escuelas bajo la orientación del CRIC, sin embargo, la educación básica no resultó suficiente para sostener la lucha indígena y garantizar la formación y cualificación de las bases sociales, y entendiendo que es una lucha de largo alcance, decidieron emprender procesos para construir una universidad para formar a los profesores de estas escuelas, pues era incongruente formar docentes desde unas lógicas occidentales apropiadas en las universidades convencionales del resto del país.

El estudio de Morales (2014) también llama la atención porque analiza la limitada oferta de la educación superior en los sectores rurales, y cómo la UAIIN es una alternativa contrahegemónica ante la oferta académica universitaria que está en los centros urbanos, en los que se desconoce las características, exigencias y necesidades de los territorios y culturas indígenas. Similar al caso de la Universidad Amawtay Wasi del Ecuador nombrado anteriormente por Torres (2017), puesto que la lógica occidental y la racionalidad no reconoce el valor de los sentimientos en el saber y los conocimientos. En ese sentido, las propuestas educativas pensadas y nacidas por los pueblos indígenas son orientadas hacia el fortalecimiento de sus luchas, el reconocimiento sobre su historia y cultura, así como la reivindicación de sus derechos y sus cosmovisiones, “de manera que la propuesta educativa responde a un proyecto de los pueblos indígenas que se expresa en los planes de vida y que, a su vez, se recoge en la plataforma de lucha del CRIC” (Morales, 2014, p. 10).

Por otra parte, Bravo (2015) en su artículo “Escuela, memoria biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury” (Caquetá-

Colombia), analiza las prácticas de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional del año 2013, puesta en marcha en el municipio de San José del Fragua, partiendo de la importancia de los conceptos de memoria cultural, territorio y la escuela como parte de una red de relaciones que configura la comunidad. En ese sentido, se plantea una mirada amplia de la escuela y la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas por otras prácticas situadas con reconocimiento del territorio, sus comunidades y las maneras de concebir el mundo, partiendo de un concepto amplio de territorio y vida comprendiendo como los espacios socialmente contruidos y habitados, donde se crean el entramado de relaciones sociales como la política, la organización social o la economía. Esto hace una incitación a “posicionar los referentes contextuales locales frente a los intereses de homogeneizar realidades, proponiendo por esta vía que las intervenciones en los territorios deben ser particulares, atendiendo a la diversidad social, cultural y biológica que subyace a cada territorio” (Bravo, 2015, p. 164).

De igual manera, en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación Héctor Ramírez, Dueñas y Palacios (2019) realizan la investigación *El Pensar, el Sentir y el Hacer: Apuestas para la enseñanza de la biología con una comunidad Fariana*. Aquí se presentan los conceptos de territorio, cultura y memoria como elementos integrales de la comunidad como principios fundamentales de los modelos pedagógicos y de las prácticas educativas situadas y contextualizadas. Entendiendo la cultura como un concepto que denota aquellas relaciones que se tejen entre humanos y naturaleza o el monte, donde los humanos construyen identidades a través de simbolismos que son transmitidos generacionalmente y que se reflejan en las acciones, comportamientos, usos y costumbres en un momento determinado. Es así como el concepto de “Educar para la vida” recoge el sentir del territorio en la necesidad de construir un proceso de educación propia que reconozca las culturas, las particularidades, necesidades y fortalezas. Esto encuentra relación con el proceso educativo propio de la comunidad Fariana, donde no solo se trata de una educación que tiene como fin último un título académico, sino por una que sea a lo largo de la vida.

Así mismo, la investigación realizada en el mismo ETCR por Molina (2019) *Teatro para la Reincorporación*. Aborda desde la línea artística el proceso de educación integral desarrollado en la Casa de la Cultura Cristian Pérez y la BPAC, desde el teatro político, el teatro del oprimido y la creación colectiva. Donde la cultura y la educación son tratados como herramientas de

construcción de identidad y comunidad, del mismo modo, se aborda el arte como una manera efectiva para la reconciliación y la reincorporación.

Las investigaciones anteriores presentan puntos en común y, además, comparten con la BPAC la experiencia de ser procesos educativos impulsados desde comunidades organizadas y Movimientos Sociales. Experiencias mediadas por pedagogías críticas y la Educación Popular. Esto se asocia con la filosofía, los principios de aprendizaje y los objetivos de sus procesos organizativos y planes de vida. Teniendo en cuenta que la Biblioteca Popular Alfonso Cano se proyecta a largo plazo como escuela y bachillerato popular. Estos antecedentes pueden contribuir a definir una línea de investigación en los procesos de reconocimiento institucional, el estatus legal y formal del proyecto de educación propia. Además, son procesos educativos surgidos como resultado de la acción de movimientos que se anteponen a las políticas hegemónicas neoliberales del capitalismo y al colonialismo que se expresa en todo Latinoamérica. Estas experiencias se convierten en referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para la investigación en curso.

1.2 Perspectivas Teóricas

A partir de las siguientes perspectivas teóricas y conceptuales que se relacionan con el rol de la Educación Popular, la construcción de la paz y la justicia social en un contexto marcado por la necesidad de transformaciones sociales y los procesos de reincorporación de excombatientes en Colombia. Se busca resignificar las prácticas pedagógicas comunitarias, reconociendo que la educación en su dimensión política es una herramienta clave para la superación de las estructuras de opresión y es fundamental para la convivencia pacífica. Por lo tanto, partimos de dos perspectivas teóricas claves: las Epistemologías del Sur y la Educación Popular, pues permiten cuestionar las lógicas dominantes del saber y abren la posibilidad de construir alternativas pedagógicas que se conecten con las luchas históricas y las resistencias culturales de los pueblos oprimidos. Al situar estas perspectivas en el centro del análisis se busca tanto visibilizar los saberes locales y populares como validar su capacidad para contribuir a la transformación social y política desde el Sur Global.

En esta línea, la investigación asume la tarea de recuperar y resignificar las experiencias pedagógicas y culturales que han sido tradicionalmente marginadas, pero que contienen un potencial crítico para subvertir las lógicas hegemónicas del capitalismo y el colonialismo. Es en

este contexto que la BPAC y su transformación en la Escuela Popular Integral se convierten en un laboratorio vivo para la creación de conocimientos y prácticas emancipadoras.

1.2.1 Perspectiva de Sousa Santos Sobre las Epistemologías del Sur

Las Epistemologías del Sur desde el enfoque del sociólogo Boaventura de Sousa Santos, ofrecen una perspectiva de *teorías de retaguardia* (Sousa Santos, 2018) claves para interpretar y comprender las dinámicas de opresión y resistencia que han marcado a las sociedades del Sur Global. Este enfoque teórico parte de la crítica a la hegemonía del conocimiento científico y filosófico occidental, que está basado en racionalidades que han generado cada vez más exclusiones y no existencias en un proceso continuo para extender el colonialismo, denunciando su monopolio sobre la producción de saberes y la invisibilización de otras formas de conocimiento, especialmente aquellas vinculadas a los grupos oprimidos por el capitalismo y el patriarcado (Sousa Santos, 2009).

La hegemonía del conocimiento occidental ha generado monoculturas como la del saber, donde se ha sobrecargado a la ciencia como la única legítima para generar conocimientos y al método científico como forma de validarlos. Se ha abierto una brecha de desigualdad y epistemicidio, en tanto, estos medios y métodos no están al alcance de todas las personas al dejar por fuera o inexistentes las demás formas de producir conocimientos. Para Rodríguez (2017) el saber y el rigor de la ciencia no son accesibles de manera equitativa pues suelen estar al servicio de unos grupos sociales, que profundiza las desigualdades y hace de la justicia cognitiva una condición necesaria para la justicia social.

En consecuencia, Sousa Santos (2009) plantea la necesidad de construir y fortalecer un paradigma para la praxis de las epistemologías del sur que resignifique las culturas ninguneadas, ocultas, desaparecidas y donde se reconozca que la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica y filosófica occidental conoce y considera importante; esta riqueza social está siendo desperdiciada y para contrarrestarlo es necesario hacer visibles las iniciativas de movimientos alternativos y para darles credibilidad de poco sirve recurrir a la ciencia occidental tal y como la conocemos. Al fin de cuentas, esa ciencia es responsable de ocultar o desacreditar las alternativas. Para Sousa Santos (2018) Las Epistemologías del Sur obedecen a la “producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la

injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (p. 306).

Desde dicha perspectiva el conocimiento no es neutro ni universal, sino que está profundamente ligado a las experiencias históricas y materiales de los pueblos. Las culturas y comunidades sistemáticamente excluidas por la modernidad capitalista y colonial no solo han sido víctimas de injusticia social, sino también de injusticia cognitiva. La negación de sus conocimientos ha perpetuado relaciones de dominación que profundizan las desigualdades y los procesos de exclusión.

El concepto de *saberes no existentes* que propone Sousa Santos (2009) es central en este enfoque, pues cuestiona la monocultura del saber científico que ha privilegiado una única forma de conocimiento y la monocultura de la universalidad que ignora la pluralidad epistémica. Las experiencias de resistencia en territorios marginados deben ser valoradas como formas válidas de conocimiento, abriendo espacio para su reconocimiento y legitimidad. La educación popular desde esta perspectiva se convierte en un campo clave para hacer presentes los *saberes no existentes*. A través de ella las comunidades pueden desarrollar saberes desde las artesanías que respondan a sus propias realidades, necesidades y aspiraciones de manera autónoma y emancipadora.

Las Epistemologías del Sur, son inseparables y reivindican los conocimientos generados en contextos de artesanía en las resistencias, reconociendo que las luchas de los pueblos oprimidos son también luchas por la legitimidad de sus saberes. Esos conocimientos que emergen desde las prácticas de vida, las experiencias comunitarias y las luchas por la dignidad son fundamentales para construir alternativas al modelo hegemónico de desarrollo y progreso que ha prevalecido en las sociedades occidentales.

Aplicadas al caso de la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC), las Epistemologías del Sur proporcionan un marco teórico clave para analizar cómo las comunidades históricamente excluidas o negadas por el Estado y las lógicas coloniales-capitalistas pueden construir nuevas formas de educación que fortalecen su identidad cultural, política y social. La BPAC surgida como un proyecto autónomo de educación popular en un contexto de posacuerdo y reincorporación de excombatientes de las FARC-EP quienes por años fueron rotulados como organización terrorista por el Estado, en su intento por ocultar la convicción y carácter político de la lucha guerrillera, representa un espacio donde las comunidades campesinas y poblaciones históricamente

marginadas pueden generar y compartir saberes propios considerados *saberes no existentes* conectados con sus prácticas de vida y su resistencia colectiva.

Desde esta perspectiva se destaca que el conocimiento generado en la BPAC no se subordina a los enfoques académicos tradicionales, sino que responde a las necesidades y deseos de una comunidad en búsqueda de autonomía y justicia social. Las Epistemologías del Sur ofrecen un sustento teórico que legitima la experiencia pedagógica de la BPAC al situarla dentro de un horizonte global de luchas por la redistribución del poder y el reconocimiento de los saberes históricamente subalternados. En palabras de Sousa Santos (2011), dicho enfoque permite democratizar la producción de conocimiento al propiciar un diálogo igualitario horizontal entre diversas formas de saber, más allá de la ciencia hegemónica.

Así, las Epistemología del Sur se convierte en una alternativa que permite democratizar la producción de conocimiento, validando desde el rigor de la práctica y las experiencias lo que puede desmonopolizar a la ciencia no como un rechazo absoluto, sino como una manera de nutrir la discusión, de poner en diálogo igualitario otros saberes, dando con esto existencia a todo lo oculto o negado, aquellas culturas que están del otro lado de la línea abisal, del lado del no ser (Sousa Santos, 2018), como el caso de la comunidad fariana y su rotulo de terroristas.

Dicha perspectiva posibilita el fortalecimiento de la historicidad de las comunidades, así como la afirmación de su presente y la proyección de futuros desde lógicas y cosmovisiones alternativas, quizás no contempladas dentro del racionamiento occidental. La confluencia de múltiples expresiones culturales que enuncia un Sur que no es geográfico sino metafórico, permite que los grupos históricamente representen el mundo en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones (Sousa Santos, 2011).

Finalmente, al hacer presentes los *saberes no existentes*, las Epistemologías del Sur sustentan teóricamente que las comunidades oprimidas se apropien de sus procesos educativos y epistémicos, generando las condiciones para que se produzcan transformaciones sociales profundas orientadas hacia la construcción de paz y la justicia social. Eso para Sousa Santos (2018) destaca la necesidad de crear espacios educativos que promuevan la diversidad del saber. La coexistencia de múltiples formas de conocer y ser en el mundo en condiciones de equidad y respeto, un paso esencial hacia la emancipación de los pueblos oprimidos y la convivencia pacífica.

1.2.2 *Perspectiva de Sousa Santos Sobre la Sociología de las Ausencias*

Dentro de las Epistemologías del Sur, la sociología de las ausencias se entiende como una hermenéutica de la sospecha (Sousa Santos, 2018), una perspectiva que en contravía de las verdades fundamentales indaga lo que está ausente en lugar de centrarse únicamente en lo que está presente y es discursivamente validado. Dicha perspectiva busca desafiar las estructuras de poder y los prejuicios que generan invisibilidad y marginalización de ciertas experiencias, conocimientos o grupos sociales producidos desde una racionalidad metonímica, una lógica epistémica que sustituye la complejidad del presente por una única versión parcial reconocida como “realidad”, dejando por fuera realidades consideradas irrelevantes. Para Sousa Santos (2006) la sociología de las ausencias es una forma de cuestionar y subvertir las narrativas dominantes, diagnosticando y reconociendo a lo que ha sido excluido en los discursos tradicionales.

La sociología de las ausencias nos invita a cuestionar las estructuras dominantes que imponen, producen y reproducen monoculturas como la del saber, del tiempo lineal, de la superioridad universal y de la productividad, que operan como filtros que determinan qué es considerado legítimo, valioso o importante dentro unas relaciones de poder de dominación.

La monocultura del saber o del rigor desestima e invalida saberes por fuera del conocimiento científico, creando los *saberes no existentes*. Práctica que reduce o contrae el presente, eliminando otras realidades por fuera de sus concepciones como las prácticas sociales basadas en conocimientos populares, indígenas, campesinos y urbanos, tildados como inválidos o no rigurosos y, por lo tanto, poco creíbles. Junto con la monocultura de la superioridad universal sobre lo particular y local, generan exclusiones que conllevan a un racismo epistémico o epistémico que destruye otros conocimientos alternativos, y con ello, invisibiliza y desacredita a los pueblos y grupos sociales que basan sus prácticas en otros conocimientos propios, perpetuando así las relaciones de poder y exclusión (Sousa Santos, 2006).

La monocultura del tiempo lineal, por su lado, impone una concepción del tiempo como una línea recta y progresiva, donde el éxito se mide en función de la eficiencia y la rapidez en alcanzar determinados objetivos. Bajo esta lógica la historia es lineal y se supone que los países desarrollados van adelante con mejores instituciones sociales y de formas de estar en el mundo; de la mano de conceptos como el progreso, la modernización y el desarrollo global (Sousa Santos, 2006), considerando con esto que los países que no están en el mismo nivel son subdesarrollados, residuales o retrasados y están condenados a seguir a los avanzados que marcan el horizonte de la

historia. Esta concepción del tiempo también invisibiliza las experiencias y formas de vida que se sitúan por fuera de esta lógica como aquellas que le dan valor a la pausa, la reflexión, meditación o la contemplación, quedando relegadas a un segundo plano y generando un sentido de urgencia y ansiedad constante.

Asimismo, la monocultura de la productividad establece como objetivo primordial el rendimiento y la eficacia en la producción de bienes y servicios, relegando a un segundo plano el bienestar humano y el cuidado de la naturaleza. La lógica de la eficiencia extrema por la productividad mantiene un sistema que valora el trabajo sobre todas las demás dimensiones de la vida, ignorando otras necesidades como las emocionales, sociales y culturales, así como los límites ecológicos del planeta.

La sociología de las ausencias invita a cuestionar las monoculturas y abrimos a la diversidad de saberes, tiempos y formas de vida que coexisten en nuestra sociedad. Sólo reconociendo estas ausencias podemos construir un mundo más inclusivo, justo y sostenible para todas y todos. Como señala Sousa Santos (2018), muchos saberes son considerados no existentes “porque no son producidos de acuerdo con las metodologías aceptadas o incluso inteligibles o porque son producidos por sujetos “ausentes”, sujetos considerados incapaces de producir conocimiento válido debido a su condición o naturaleza subhumana” (Santos, 2018, p. 308).

Así, la Sociología de las ausencias representan un compromiso con otras formas de saber, buscando tornar a los sujetos, conocimientos y experiencias ausentes en presentes, completando así un presente que ha contado con un pasado oculto o negado. Este proceso constituye una de las condiciones más importantes para la identificación y validación de conocimientos y sus maneras de reproducción desde el sentir, el sentir pensando y el pensar sintiendo, pertinentes para una generación de excombatientes guerrilleros y guerrilleras que por décadas fueron negados, ocultados y, peor aún, reemplazados por otras identidades, culturas y principios filosóficos. En este sentido es necesario reconocer que, durante buena parte del conflicto armado colombiano, el Estado, los medios de comunicación hegemónicos y sectores dominantes de la sociedad civil impusieron el calificativo de terroristas sobre las y los integrantes de organizaciones insurgentes como las FARC-EP, con el propósito de deslegitimar sus causas políticas, invisibilizar las condiciones estructurales que dieron origen a su lucha armada y anular cualquier posibilidad de reconocimiento social y solución política. Bajo ese rótulo, se ocultó a una generación de hombres y mujeres que luchando se levantaron en armas como única defensa ante una política sistemática

de opresión y desapariciones forzadas de quienes representaban una opinión política alternativa al modelo capitalista y al colonialismo.

1.2.3 Perspectiva de Sousa Santos Sobre la Sociología de las Emergencias

La Sociología de las emergencias es una crítica a la razón proléptica occidental que intenta desdibujar el futuro en su infinitud, mostrándolo homogéneo y vacío. Por el contrario, la propuesta es contraer el futuro para hacer de las utopías realidades, pues no se trata de un futuro abstracto más bien un futuro del cual tenemos pistas y señales como plantea Sousa Santos (2006); “tenemos gente involucrada, dedicando su vida –muriendo muchas veces– por esas iniciativas. La Sociología de las Emergencias es la que nos permite abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto” (p. 31).

Su objetivo principal es estimular las voces que emergen provenientes de distintos sujetos, historias y racionalidades que han sido ignoradas o menospreciadas, especialmente por el sistema económico, político, o concretamente por el capitalismo o el colonialismo. Este enfoque persigue la reinterpretación y resignificación de individuos y comunidades enteras que han sido relegadas al margen de la narrativa hegemónica, recuperando el potencial transformador de las alternativas locales, reconociendo la creatividad y la agencia de comunidades que re-imaginan su existencia desde la experiencia situada.

Se fundamenta en la posibilidad y necesidad de satisfacer la demanda de conocimientos no hegemónicos, validados por las experiencias vividas por pueblos históricamente subalternados, Así, la Sociología de las Emergencias complementa a la Sociología de las Ausencias: mientras la primera amplía el presente para traer de vuelta lo que fue declarado inexistente, la segunda cultiva lo que todavía no es, pero puede llegar a ser (Sousa Santos, 2006).

Para Rodríguez (2017) hay una premisa acerca de que los conocimientos no deben ser monopolizados por una única perspectiva, sino producidos de forma colectiva y plural, mediante procesos dialógicos y colaborativos. En este sentido, la Sociología de las Emergencias ofrece una plataforma teórica para pensar y acompañar procesos de sistematización de experiencias, construcción de alternativas y articulación de saberes situados, desafiando el monopolio de la ciencia hegemónica.

Estos conocimientos se construyen a partir de la validez de los resultados obtenidos, la pertinencia de las temáticas y la experiencia compartida por la comunidad. Así, la Sociología de

las Emergencias se articula estrechamente con las Epistemologías del Sur, pues ambas reivindican la urgencia de producir conocimientos enraizados en territorios y memorias concretas, capaces de dialogar desde una ecología de saberes. Esta perspectiva impulsa investigaciones y prácticas orientadas a visibilizar alternativas reales, aunque aún embrionarias, que, mediante la traducción intercultural y la acción colectiva, pueden abrir caminos para la justicia cognitiva y la construcción de la paz.

Se reconocen tres formas de sociologías de las emergencias; las Ruinas Semilla, las Apropiaciones Contrahegemónicas y las Zonas Liberadas (Sousa Santos, 2018). Las *Ruinas Semillas* son encarnadas por las personas en sus prácticas de resistencia y lucha por un futuro alternativo, pues representan la esperanza en medio de una destrucción incompleta. Las *Apropiaciones contrahegemónicas* se refieren a las prácticas, conceptos, culturas y conocimientos que son tomadas por parte de las comunidades del sur global para hacerlas propias y subvertirlas, convirtiéndolas en herramientas de sus propias luchas políticas, por ejemplo, la constitución, la ley, los DDHH, la democracia, o como en este caso específico, la figura de una Biblioteca que es reapropiada para subvertirla como un espacio donde emergen contrahegemonías. Y, las *Zonas Liberadas* que propone el autor refieren a las formas alternativas de construir colectividades territoriales desde la organización, con autonomía y soberanía, y desde lógicas alternativas al desarrollo como el Buen Vivir como referente, donde la experiencia de la BPAC se inscribe perfectamente.

1.3 Referentes Conceptuales

1.3.1 Educación Popular

La Educación Popular ha emergido en América Latina como una respuesta a contextos de desigualdad, exclusión y violencia, consolidándose como un proceso colectivo que fomenta la toma de conciencia y la acción transformadora. Su significado ha evolucionado a lo largo del tiempo. Durante la colonia ya se usaba la expresión “educación popular”, pero hacía referencia a una instrucción elemental dirigida a las capas más empobrecidas y a los sectores dominados con el propósito de integrarlos a su civilización por medio de la escuela, el servicio militar o la iglesia. Puigross señala que “en todos estos casos, el pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como *ignorante*, carente de

iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales” (citado en Torres, 2007, p. 24).

Frente a esta visión instrumentalizada de la educación, en América Latina comenzaron a emerger propuestas que dotaron a la Educación Popular de un sentido propio. Para Puiggrós (2005) esta transformación se evidencia en los aportes de Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento, quienes concebían la educación desde una perspectiva europea, en contraste con Simón Rodríguez y José Martí, quienes impulsaron una educación arraigada en la identidad latinoamericana. Simón Rodríguez, por ejemplo, concebía la Educación Popular como aquella que “nos hace americanos y no europeos, inventores y no repetidores” (Rodríguez, 1979, citado en Mejía, 2014, p. 4). Posteriormente, figuras como José C. Mariátegui y experiencias como las Universidades Populares en Perú, El Salvador y México, así como iniciativas como el Movimiento Fe y Alegría, consolidaron la Educación Popular como una propuesta educativa al servicio de los sectores más desprotegidos, promoviendo la transformación social desde una perspectiva integral y emancipadora.

Es así como la Educación Popular es comprendida como una concepción política de la educación que tiene una intencionalidad profundamente ligada a la justicia social y a las diferentes formas de lucha por la emancipación de las clases populares. Su propósito es confrontar aquellas condiciones de explotación y dominación impuestas históricamente por un reducido sector social que ha acumulado riquezas mediante la apropiación de los medios de producción y reproducción de la vida a partir de la violencia, la colonización y el despojo. En esa misma línea, para Mejía (2010) la educación popular es una alternativa que va más allá de lo político comunitario, pues “presenta sus conceptualizaciones, sus pedagogías y sus metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y de transformación de esta sociedad” (p. 26).

Para Brandão la Educación Popular significa un “trabajo de liberación a través de la educación” y, además, señala que “emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares a través de la educación” (citado en Torres, 2016, p. 10). Asimismo, las propuestas de educación crítica desarrolladas después de la mitad del siglo XX como la educación liberadora, la educación emancipadora, las pedagogías crítico-sociales, la educación comunitaria y la pedagogía del oprimido con exponentes como Paulo Freire, en medio de un contexto de crítica a la modernidad, se convierten en los pilares históricos de la Educación Popular que comparte la

construcción de un pensamiento del sur. Para Mejía (2010) es una educación política que reconoce el hecho de educar como paradigmas que sustentan las relaciones de poder que orientan lo social. Por lo que la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de las sociedades.

Para Torres (2016) la Educación Popular es un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas “cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador” (p. 12). La educación popular se sustenta en diversas corrientes del pensamiento social y educativo. Pues Gramsci (1981) entiende la educación como un terreno de lucha por la hegemonía cultural y también un campo donde se disputan los valores y las visiones del mundo dominantes.

La Educación Popular se posiciona como un acto político consciente, buscando que principalmente las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de los cambios profundos que necesita su sociedad, contradiciendo la individualidad y la competencia. Para Torres (2010) la educación popular representa la transformación de la realidad en búsqueda de la construcción de una nueva sociedad, mediante el fortalecimiento de las organizaciones y los movimientos sociales gestados por los sectores que buscan emerger otras conciencias del mundo desde diferentes territorios y sus culturas, desde lo colectivo y en comunidad, con dignidad y rebeldía. Para Freire (2012) la educación popular es una conciencia que permite al individuo ver su mundo propio, el lugar que ocupa en él y el lugar que también ocupan los otros, con la intención de convertir a esos seres inertes en seres capaces de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él.

En este contexto, la educación popular emerge como una alternativa epistémica donde las múltiples interpretaciones del mundo, otras voces, relatos y realidades, que no hacen parte del relato oficial impuesto son reconocidos, y desde allí, se proyecta orgánicamente las posibilidades y esperanzas de construir realidades diferentes en camino del buen vivir. Por lo tanto, la educación popular se presenta como una vía hacia la construcción de una sociedad más justa y humana, donde se forjan nuevos sujetos y sujetas de sectores populares capaces de emanciparse colectivamente, contribuyendo así a gestar una nueva realidad completa.

Esto posibilita analizar de qué manera en un marco como el colombiano la educación popular puede contribuir al fortalecimiento del tejido social, al empoderamiento comunitario y a

la construcción de una paz duradera que no solo apunte a la superación del conflicto armado, sino también a la eliminación de sus causas estructurales.

1.3.2 Educación Propia

*“Injértese en nuestra cultura, lo mejor de la cultura universal,
pero el tronco ha de seguir siendo nuestra cultura”*

José Martí.

La Educación Propia comparte un importante cúmulo de experiencias y perspectivas con la Educación Popular, al punto que ambas propuestas se entrelazan en sus objetivos de emancipación social colectiva. En Bolivia, Elizardo Pérez promovió una revolución pedagógica con la creación de la escuela Ayllu de Warisata, liderando una educación inspirada en la cultura indígena Aymara y Quechua, fundamentada en la necesidad de liberación de los pueblos indígenas y campesinos, una educación que funcionaba como movimiento, creación cultural y herramienta de transformación social (Mejía, 2014). Este enfoque concuerda con la visión de Freire (2012), quien plantea que la educación debe ser un acto de libertad que permita a las comunidades crear su propio conocimiento y liberarse de estructuras opresoras.

En Colombia, la Educación Propia se ha fortalecido especialmente con organizaciones de comunidades originarias como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Estas comunidades asumieron una posición crítica frente a la escuela oficial, percibiéndola como una institución ajena y opresora para su estructura social y cultural. En contraposición, construyeron un modelo educativo propio alineado con sus planes de vida y centrado en la memoria colectiva, la identidad y la autonomía cultural. Según el Programa de Educación Bilingüe Indígena (PEBI), “si la escuela pertenecía a la comunidad tenía que ser además un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concienciación y organización” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004). Para González y Torres (2020) la educación propia plantea una “necesidad de otra escuela, una diferente a la impuesta por siglos en sus territorios, porque la Iglesia que mantenía internados a los indígenas cumplía un papel adoctrinador y evangelizador que hacía que muchos de ellos se avergonzaran de su identidad cultural” (párr. 19).

La Educación Propia se manifiesta como una lucha por la justicia epistémica y en este punto se encuentra con la Educación Popular, pues para Sousa Santos (2009) no hay justicia social

sin justicia cognitiva, y esto implica reconocer los saberes de las comunidades históricamente marginadas. Tanto el modelo de Warisata como el del CRIC y experiencias como la UAIIN, destacan la importancia de construir un conocimiento situado, desde el territorio, fundado en los valores, saberes y la experiencia de las propias comunidades. Esto demuestra que los objetivos de la educación propia son políticos y sociales antes que únicamente pedagógicos, al igual que la educación popular, enfatizan en la autonomía y la apropiación comunitaria.

Aunque, el concepto de Educación Propia suele asociarse con movimientos indígenas su sentido puede ampliarse desde una perspectiva de pertinencia, pero no de pertenencia a una sola cultura o pueblo como lo plantean Bolaños y Tattay (2013). Pues para estas autoras, “lo propio se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección y, por lo tanto, el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados” (p. 67). Este enfoque permite que en la Educación Propia pueda trascender lo étnico para convertirse en un derecho de cualquier comunidad organizada que aspire a la autonomía educativa y cultural como el caso de los excombatientes Farianos, quienes buscan desarrollar proyectos educativos propios que respondan a sus propias apreciaciones, valores, memoria histórica y sus proyecciones sociales y política con un enfoque territorial en articulación con otras organizaciones y movimientos campesinos.

Este enfoque más amplio también enfatiza que *lo propio* en educación no se reduce a lo puramente local ni excluye el intercambio cultural, por el contrario, implica una ecología de saberes en términos de Sousa Santos (2006), se fundamenta en la capacidad de cada comunidad para orientar su educación desde una posición crítica de acuerdo con un contexto y valores determinados (Bolaños & Tattay, 2013). Como lo señala el CRIC (2004), el divorcio entre la escuela y la política comunitaria llevó a una reconceptualización de la educación para convertirla en una herramienta de resistencia y organización comunitaria. Este principio es aplicable a cualquier comunidad organizada que aspire a construir autonomía educativa y cultural, vinculando la práctica educativa con las luchas sociales por la justicia y el reconocimiento.

En suma, la Educación Propia tiene el potencial de ampliarse a otras comunidades organizadas que buscan desarrollar proyectos educativos alineados con sus planes de vida, valores y contextos socioculturales. Pues su enfoque mantiene sus principios fundamentales de justicia cognitiva, lucha social y resistencia cultural, pero trasciende lo étnico para convertirse en una herramienta de transformación accesible a cualquier comunidad que aspire a la autonomía

educativa y cultural. En el marco de este trabajo de grado, la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano y su transformación en la Escuela Popular Integral ilustra cómo la Educación Propia puede ser adoptada por otros movimientos sociales y comunidades organizadas como las campesinas y los excombatientes Farianos, quienes pueden dirigir su educación hacia un horizonte de emancipación social y cultural que resignifique sus prácticas y fortalezca sus procesos de empoderamiento, memoria colectiva y construcción de paz.

1.3.3 Cultura en la Experiencia de la BPAC

La cultura en el marco de esta investigación se entiende como un eje transversal que abarca tanto las prácticas sociales concretas como los procesos simbólicos que constituyen la identidad colectiva y el diálogo con el territorio. Por lo que aquí conjugan diversas perspectivas teóricas que aportan profundidad y complejidad al concepto de cultura desde un enfoque crítico.

Césaire (2006) establece una distinción crucial entre cultura y civilización, destacando que mientras la civilización representa las expresiones más generales y exteriores de un sistema social, la cultura constituye su núcleo más íntimo, un espacio donde se gestan y manifiestan las particularidades locales y singulares de las prácticas humanas. Esta visión sitúa la cultura como un terreno fundamental para entender las dinámicas específicas que subyacen a las civilizaciones y cómo estas se construyen y transforman a lo largo del tiempo. Hay que comprender la cultura como el lugar donde convergen la identidad, memoria y territorio. Eso es que la convierte en una herramienta clave para la transformación social desde lo local.

Gramsci (1916, citado en Gutiérrez, Echavarría, & Menéndez, 2006) define la cultura como una herramienta para la construcción de conciencia histórica y crítica. Pues para él la cultura no debe ser vista como un simple cúmulo de información, sino como un proceso de organización y disciplina interna que permite a los individuos reconocer su función histórica y sus derechos en la sociedad. Puesto que introduce la idea de la cultura como un campo de lucha ideológica, donde las hegemonías culturales moldean el sentido común y reproducen las relaciones de poder, pero que también ofrece un espacio para resistir y generar contrahegemonías. En esta lógica, la cultura desde lo popular se convierte en un acto de desafío y en una herramienta para la transformación social.

Para Mignolo (2005) existe una necesidad de descolonizar la cultura como categoría impuesta por narrativas eurocéntricas, subraya la importancia de valorar epistemologías y prácticas culturales locales como actos de resistencia frente a las jerarquías impuestas por la colonialidad.

Al igual que Gramsci, este autor entiende la cultura como un espacio de lucha, pero con énfasis en cuestionar y reconfigurar las narrativas globales desde las perspectivas locales. Desde esta óptica, la cultura es un campo político en el que se reconfiguran identidades y se desafían las estructuras de poder globales.

La praxis transformadora propuesta por Freire (2012) converge con las ideas de Mignolo y Gramsci al considerar la cultura como un campo dinámico donde los sujetos pueden cuestionar, participar activamente y transformar sus realidades. Pues la cultura no es estática ni inmutable, es un terreno donde la reflexión crítica y la acción colectiva permiten la transformación de las relaciones de poder y la construcción de un mundo justo. En este sentido, se refuerza la importancia de la participación en los procesos culturales como base para generar cambios estructurales.

Así mismo, desde el enfoque de la Educación Propia promovido por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la cultura se entiende como un espacio de resistencia y reivindicación. La cultura es el escenario donde se construyen identidades colectivas en diálogo con los saberes ancestrales, los territorios y las dinámicas comunitarias. Esta visión subraya la cultura como un acto político que en contextos de colonización y despojo representa una apuesta por la dignidad y la autonomía. La conexión entre este enfoque y los postulados de Freire (2012), Mignolo (2005) y Gramsci (1916) radica en la comprensión de la cultura como un campo de resistencia, memoria, saber y de transformación.

La cultura puede ser comprendida como un terreno de disputa, donde las subjetividades individuales y colectivas se moldean en constante interacción con el territorio y las estructuras sociales, políticas y económicas. Desde esta perspectiva crítica y situada, la cultura emerge como un instrumento para la emancipación, un espacio para deconstruir la hegemonía y un medio para proyectar alternativas frente a las narrativas dominantes. Esta convergencia de perspectivas permite reconocer la cultura como una herramienta estratégica para construir identidades colectivas, deconstruir las imposiciones civilizatorias y generar procesos de transformación social desde las realidades emergentes.

1.3.4 Paz con Justicia Social

El presente trabajo de grado parte de una postura crítica que entiende la paz como un proceso transformador profundamente vinculado al Buen Vivir, la justicia social y la dignidad humana. Desde esta perspectiva, la paz implica una reconfiguración estructural de las relaciones

sociales, económicas, culturales y políticas que perpetúan la colonialidad, la desigualdad, la exclusión y la opresión.

Si bien existen enfoques normativos sobre la paz como los establecidos por la ONU y la Constitución Política de Colombia de 1991, que la reconocen como un derecho fundamental. En este estudio se aleja de una visión meramente jurídica o formalista. La paz no se garantiza solo por decretos, acuerdos o el silencio de los fusiles, sino por la transformación efectiva de las condiciones que generan violencia estructural y exclusión.

El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera recoge esta realidad y establece que “el fin del conflicto brinda una oportunidad histórica para construir un futuro de paz estable y duradera basado en la protección de los derechos humanos y la promoción del desarrollo con equidad, especialmente en las zonas más afectadas por el conflicto” (Gobierno de Colombia & FARC-EP, 2016, p. 3). Este planteamiento prioriza la necesidad de garantizar condiciones de vida digna en los territorios más vulnerables, proponiendo un enfoque crítico sobre la paz como una construcción colectiva y transformadora.

El conflicto social y armado refleja problemas estructurales profundos, derivados de modelos económicos del capitalismo que perpetúan la pobreza, la desigualdad entre clases sociales, la exclusión de comunidades y el despojo de bienes naturales. Estos modelos sostienen formas de violencia estructural y cultural que minan las bases de una vida digna. Esto resalta la necesidad de alcanzar la justicia social con redistribución de riquezas, el acceso a derechos y la participación efectiva de los pueblos como condición indispensable para una paz duradera.

Para Galtung (1969) la paz tiene una dimensión positiva y otra negativa. La paz negativa se define como la ausencia de violencia directa, mientras que la paz positiva busca la eliminación de las violencias estructurales y culturales que sostienen las desigualdades y opresiones. Para Freire (2012) desde la perspectiva de educación liberadora, la paz implica un proceso activo de concientización y transformación social. Vincula la justicia social con la posibilidad de que los oprimidos participen en la construcción de un nuevo orden en el que se eliminen las clases sociales y las relaciones de opresión. Fundamental para construir una paz que permita a las comunidades desarrollar una conciencia crítica sobre las causas estructurales de los conflictos y actuar colectivamente para transformarlas.

Es así como Sousa Santos (2010) relaciona el concepto de Paz con los planteamientos de justicia cognitiva, es decir, con un reconocimiento y valoración de los saberes locales y las

resistencias de los pueblos históricamente marginados. Lo que requiere descolonizar las mentes y prácticas, oponiéndose a modelos hegemónicos ajenos que desconocen las realidades y aspiraciones de las comunidades en los distintos territorios. En el contexto colombiano, los procesos de paz deben estar enraizados en los saberes y resistencias de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y las clases populares. Desde el enfoque decolonial de Mignolo (2010) se puede señalar la Paz como un proceso que necesita una ruptura con las lógicas coloniales que han configurado las desigualdades globales que se traducen en subordinación o dependencia económica y cultural. Construir una paz desde abajo, desde cada territorio basada en las experiencias y resistencias de los pueblos frente a las estructuras coloniales y capitalistas.

La Paz con justicia social implica entonces transformar el modelo económico para una redistribución de los recursos, la eliminación de las clases sociales, la garantía al acceso real a la tierra, trabajo y vivienda digna, educación de calidad, salud, participación política efectiva, democracia radical, medio ambiente sano, y la superación del individualismo, el capitalismo y el colonialismo.

La Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) es un ejemplo de cómo la educación popular, a través de la participación, el diálogo de saberes y la negociación cultural se promueve la autodeterminación y la justicia social, ambiental y epistémica. Su labor demuestra que la educación no solo transforma estructuras sociales, sino que también fortalece la capacidad de las comunidades para definir su propio futuro, puesto que impulsa cambios en las bases sociales, contribuyendo a la construcción de la paz sostenible basada en la equidad y la dignidad humana.

1.4 Metodología

“El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto”

(Freire, 1997, p. 75)

Este trabajo de grado de corte cualitativo se inscribe en una perspectiva de resistencia epistémica, en la que emergen propuestas de investigación sociocríticas vinculadas a las luchas sociales y la educación popular. Por ello, se fundamenta en la sistematización de experiencias

como una estrategia crítico-metodológica para la emergencia de conocimientos a partir de las prácticas vividas, sus sentidos y contradicciones.

Ghiso (2004) define la sistematización como una práctica investigativa *anfibia*, que mantiene un vínculo entre la vida cotidiana y la academia, orientada a la construcción de relatos y textos para la gestión de conocimientos. Porque comprende “un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido” (Ghiso, 1998, p. 4).

Para Mejía (2009) la sistematización de experiencias es un proceso de investigación ligado a las dinámicas sociales, políticas y culturales de nuestra realidad. En la sistematización queda en evidencian los sistemas culturales y de identidad a partir de las prácticas sociales, tal como sostiene Sousa Santos (2018) emergen múltiples epistemes desde la diversidad, confrontando así la naturalización de una sola forma de conocer.

Desde un enfoque similar, Cadena (citado por Castaño, 2018) comprende la sistematización como un proceso intencionado de creación participativa de conocimientos desde una perspectiva emancipadora, que reconoce el papel protagónico de las comunidades populares, quienes diagnostican, analizan y transforman sus prácticas desde el diálogo entre saberes cotidianos y académico.

La sistematización de experiencias permite desplegarse de formas únicas ajustadas a cada acción y a las realidades de cada contexto, no es una metodología acabada y homogénea. Torres y Mendoza (2013) señalan que “desde su emergencia han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma, son múltiples las maneras de operativizarla metodológicamente” (p. 155). En consecuencia, este trabajo de grado pone en interacción enfoques metodológicos complementarios como la sistematización como praxis recontextualizada, la sistematización dialéctica (Unda Bernal, 2018, p. 29) y el enfoque Hermeneútico (Ghiso, 1998, p. 8) con el fin de dar cuenta de la riqueza, complejidad y potencial transformador de la experiencia educativa vivida en la Biblioteca Popular Alfonso Cano.

Para este trabajo de grado, especialmente se integran elementos de la perspectiva de sistematización hermenéutica del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle (GEP-UV), donde es entendida como un “proceso que permite dar cuenta de la racionalidad interna de

la experiencia y del sentido que tiene para sus actores quienes le dan intencionalidad, dirección y sentimiento a lo vivido”. (Acevedo, 2008, citado en Caicedo & Velasco, 2014, p. 9). Bajo este enfoque se desarrolla una metodología orientada a la interpretación-reflexión hermenéutica de los sentidos de la experiencia en contextos sociales, culturales e históricos concretos. Así es como Hleap (1995, citado en Ghiso, 1998, p. 8) afirma que: "sistematizamos experiencias, esto es interpretaciones de un acontecimiento, desde el espesor sociocultural de cada uno de los participantes" dando cuenta que las experiencias no existen como hechos objetivos despegados del conjunto de interpretaciones de la realidad que hacen sus propios autores. De este enfoque se adaptan los momentos metodológicos de la Reconstrucción, Interpretación y Potenciación, así como la herramienta del macrorrelato como unidad hermenéutica.

Por otro lado, la perspectiva de la sistematización dialéctica se fundamenta en que el conocimiento debe regresar a la práctica para mejorarla y transformarla. Tal como plantea Ghiso (1998), es una “tarea reflexiva que al recuperar organizadamente la práctica permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia” (p. 4). Asimismo, reconoce este enfoque como una “dialéctica de la historia en su tensión primordial marcada por sujetos en conflicto y los cambios por ellos generados en sus realidades y dialéctica epistémica marcada por los ciclos: practica - teoría - práctica” (Ghiso, 1998, p. 7). Así, la sistematización de la BPAC es un proceso dinámico y reflexivo-crítico que parte de la experiencia vivida, ya que los relatos son de personas que vivimos y formamos parte activa de la experiencia. Para luego establecer una relación de diálogo entre la práctica y la teoría, entre lo planeado y lo realizado. Desde este enfoque la práctica de la BPAC se tomó como un espacio de producción de conocimiento que no puede separarse de los contextos históricos, sociales y políticos que la atraviesan.

Se puede relacionar el enfoque dialéctico de la sistematización con los planteamientos de Jara (2020), al definirla como un proceso que pretende recuperar aprendizajes significativos reconstruyendo lo sucedido; es decir, recorriendo el camino ya recorrido, pero con una mirada crítica y analítica; un proceso que permite construir y recuperar desde la historia vivida en las experiencias; aprendizajes significativos, no solo para dar cuenta lo que pasó, sino para transformar y orientar a donde queremos llevar las experiencias, para apropiarse del pasado vivido y del futuro que queremos vivir.

Conjuntamente, la sistematización implica recuperar, tematizar y apropiarse una práctica determinada; al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos permite

a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario.

1.4.1 Fases de la Sistematización de la BPAC

Desde la interacción de diferentes perspectivas metodológicas, la sistematización de la experiencia de la BPAC se estructuró en tres momentos: reconstrucción, interpretación y potenciación. Si bien las tres fases están presentes a lo largo del proceso, este trabajo pone énfasis en las dos primeras, mientras que la fase de potenciación se adaptó como una reflexión que proyecta sobre los aprendizajes y desafíos actuales de la educación popular en el contexto del posacuerdo y construcción de paz.

En las diferentes fases se relacionaron tres tipos de lectura metodológica de manera no lineal sino complementarias; lectura intensiva, que profundiza en los relatos y vivencias de la experiencia en relación con los contextos y sentires; una lectura extensiva, donde se desplegó el conjunto de aspectos sobre la experiencia desde donde emergen núcleos temáticos; y una lectura comparativa que confrontó los diversos relatos, planeado con lo vivido, la teoría y la práctica, para decantar y proyectar transformaciones (Hleap, 1999). A continuación, se describen las fases en detalle.

Reconstrucción de la Experiencia. Para esta fase de la sistematización es importante aclarar que como investigador cuento con la experiencia de haber vivido en la comunidad y liderando colectivamente toda la práctica sistematizada, una característica básica según Jara (2018) para la recuperación de los aprendizajes significativos y volver a la práctica de forma cualificada.

El método de sistematización del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle inicia con la fase de Reconstrucción provocando un relato que buscó recuperar y hacer memoria del proceso de la experiencia vivida, como un paso inicial para recuperar los aprendizajes significativos, recorriendo desde una mirada crítica y panorámica la experiencia, buscando identificar necesidades y posibilidades de potenciación. Castaño (2018) resalta que en esta fase de la sistematización se busca la reconstrucción desde una perspectiva horizontal y participativa.

La reconstrucción para Cifuentes (1999) “consiste en la reelaboración del sentido de las vivencias a partir de relatos” (p. 93). Dicha reconstrucción implica una producción colectiva en la

que distintos actores expresan su interpretación de la practicas, dotándolas de intencionalidad, dirección y sentimiento de lo vivido (Hleap, 1999). Esta producción de sentido se presentó mediada por el lenguaje, entendido como el puente entre los sujetos y el mundo, y como espacio donde las relaciones de poder y dominación, según Sousa Santos (2018), trazan la línea abisal que separa lo existente y lo no existente bajo la lógica occidental. Es en la creación de sentido donde se disputa el poder de legitimar la diversidad de fuentes y de saberes propios. Así, la reconstrucción admitió descubrir “los pedazos de los discursos y de las acciones que habían sido acallados, permitiendo abrir las compuertas que reprimían y concentraban la información sobre las decisiones y operaciones, dejando brotar lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir” (Hleap, 1999, p. 5)

Es así como en esta primera fase se reconstruyó la experiencia de la BPAC por medio de un relato inicial a manera cronológico, luego se complementó integrando otros relatos de diversas voces, sentimientos, perspectivas y vivencias de los actores involucrados en la BPAC y su evolución hacia la Escuela Popular Integral, en relación con las apuestas pedagógicas que vinculan la educación popular, la cultura Fariana y la construcción de paz. Para este propósito es contó con el apoyo del grupo facilitadoras y facilitadores pedagógicos junto con las voces de las lideresas de la Casa del Arte y la Cultura Fariana Cristian Pérez, y los jóvenes participantes, quienes tuvimos la oportunidad de vivir y compartir la experiencia de la BPAC y la Escuela Popular Integral, desde comienzos del año 2017 hasta finales del 2020.

La reconstrucción se nutre también a partir de los diferentes instrumentos y herramientas que permitieron recopilar una serie de memorias escritas, grabaciones de audios de algunas sesiones, la recolección de fotografías, videos, flyers de convocatorias, cuadernos de notas, material de las clases y productos comunicativos que aportan a la memoria del proceso y al tejer del macrorrelato.

Para el proceso de la reconstrucción, se partió de la elaboración de las preguntas específicas: ¿Qué sistematizar?, ¿para qué sistematizar? Estas interrogantes permiten enfocar la reconstrucción de la experiencia en función del objetivo general del trabajo de grado. Lo que posibilitó definir cinco ejes de interés iniciales:

- El origen y consolidación de la BPAC.
- La Experiencia de la BPAC como práctica educativa integral.
- BPAC como proyecto de educación propia y Construcción de Saberes Contextualizados.

- La relación entre la BPAC, el territorio y la construcción de paz.
- La Participación, el liderazgo y lo comunitario en las prácticas de la BPAC.

Interpretación de la Experiencia. En esta fase se realizó una interpretación crítica del macrorrelato y se reconstruyó parte de la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, integrando la información recopilada a través de las distintas herramientas. Todo configuró una unidad hermenéutica de la sistematización, orientada a comprender la lógica del proceso y los diversos sentidos de la experiencia (Castaño, 2018).

Para el propósito de la interpretación primero se realizó una *lectura intensiva*, esta se enfocó en un recorrido general por el relato inicial para complementarse y articularse con las diferentes interpretaciones principalmente del equipo de facilitadores pedagógicos de la BPAC. Desde la lectura intensiva se buscó identificar los temas principales y patrones recurrentes. Esta primera aproximación permitió reconocer la estructura y los Ejes Fuerza como elementos clave de la experiencia. Después se realizó la *lectura extensiva* para explorar el significado de los temas emergentes, las contradicciones, las relaciones entre los actores y los procesos. También permitió formular preguntas más precisas sobre la experiencia. Así mismo, la lectura comparativa contrastó la Reconstrucción con el marco teórico, lo que se planeó y lo que se vivió en la experiencia para identificar diferencias, logros y nuevas perspectivas que enriquecen la comprensión de la experiencia.

En la Interpretación se busca construir un elemento de sentido de la experiencia y una comprensión global, por lo tanto, acude a las categorías que han sido relevantes en el macrorrelato. En suma, este tipo de lecturas posibilitó identificar los ejes fuerza y el orden de la experiencia, la organización de los Núcleos de Análisis y comprender la lógica interna de la experiencia a partir de la comprensión de diferentes puntos de vista.

Potenciación - Reflexión. En esta fase se presentaron reflexiones acerca de cómo la Educación Popular a través de la BPAC contribuyeron a la construcción del proyecto educativo propio y el alcance de una paz con justicia social, y desde un enfoque de sistematización dialéctica se pudieron decantar aportes teóricos que permitieron extraer pautas y lecciones que puedan ser replicadas o adaptadas en otros proyectos de educación en Colombia o en cualquier contexto en conflicto y construcción de paz.

Esto buscó potenciar la praxis de la educación popular a través de la construcción colectiva de saberes. Para ello, se proponen estrategias que integran las prácticas y discursos surgidos de las luchas y la acción política intencionada de sujetos y comunidades históricamente marginadas. Estas estrategias reconocen los saberes producidos a partir de las experiencias, promoviendo procesos de des-aprendizaje, deconstrucción y reconstrucción de lo impuesto a lo largo del tiempo, y fortaleciendo la generación colectiva de conocimientos. De esta manera, se produjeron reflexiones que trascienden la singularidad de cada experiencia, contribuyendo a la construcción teórica de la educación popular como una educación para la paz.

1.4.2 Recolección y Construcción de la Información

Para el levantamiento de la información se emplearon diferentes técnicas como la observación participante, los grupos de discusión, la revisión documental y el testimonio. Estas herramientas fueron seleccionadas debido a su pertinencia para abordar la sistematización de experiencias desde un enfoque crítico y dialéctico, lo que se buscó era comprender la relación entre las vivencias individuales, los procesos colectivos y las transformaciones sociales y políticas (Jara, 2018).

La Observación Participante. La observación participante permitió recoger información de manera sistemática sobre los fenómenos socioculturales en su contexto natural. Según Nuñez (2019), la observación se basa en la inmersión del investigador en la vida cotidiana de los sujetos de estudio, estableciendo con ellos una relación directa y cercana. En el proceso de sistematización de la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC), la observación participante fue una técnica clave para comprender la complejidad y las múltiples dimensiones de desarrollo del territorio que dio origen y consolidó esta experiencia educativa.

Así mismo, la observación participante en este proceso se concibió como un acto político, por un lado; permitió una mirada desde adentro que facilita un análisis crítico de las interacciones y estructuras de poder presentes en la comunidad, y por el otro, ayudó a posicionar al investigador como un sujeto comprometido con la realidad, el momento histórico y las luchas colectivas.

En el marco de esta sistematización, la observación participante contribuyó a visibilizar los sentidos y significados que la comunidad atribuyó a su experiencia educativa, permitiendo recoger saberes situados y reconstruir la memoria colectiva de la BPAC. Así, esta técnica se convirtió en

un puente entre la vivencia cotidiana y el análisis crítico, aportando elementos fundamentales para interpretar la experiencia en su contexto social, político y cultural.

Los Grupos de Discusión. Los grupos de discusión también constituyen una herramienta del proceso de reconstrucción colectiva a partir de la interacción y el diálogo entre los participantes. A través de esta técnica se recuperaron las experiencias, vivencias y reflexiones en torno a la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC), promoviendo espacios de intercambio en el que las voces individuales se entrelazan para dar sentido social a la práctica educativa y comunitaria.

Esta técnica facilitó la exploración de preguntas y temáticas centrales del proceso de sistematización que permitieron recoger relatos individuales y el análisis que emergen de la conversación colectiva. En los grupos de discusión los sujetos interactuaron desde sus experiencias particulares, construyendo colectivamente interpretaciones y significados (Unda Bernal, 2018). Esta técnica también reconoce la posición del investigador como un sujeto activo dentro del proceso, quien facilita la conversación y la orienta hacia los objetivos de la investigación.

Los grupos de discusión son un espacio de construcción de sentido que aportó a la reflexión crítica y al fortalecimiento de la memoria colectiva de la experiencia de la BPAC. Desde esta perspectiva, se convierte en otra herramienta para la sistematización que posibilitó el análisis y la resignificación del proceso educativo y comunitario.

La Revisión Documental. La revisión documental es una herramienta fundamental dentro del proceso de sistematización, ya que permitió recuperar, analizar y comprender los registros escritos y audiovisuales que documentan las prácticas organizativas, educativas y comunitarias en torno a la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC). A través de esta técnica se pudo examinar documentos impresos, documentos internos, manuscritos, material de clases y otros formatos como fotografías, videos y gráficos (Unda Bernal, 2018), los cuales reflejan la manera de pensar y de ser de la BPAC.

Con el análisis documental se buscó registrar las prácticas pedagógicas, organizativas y cotidianas que han contribuido a la consolidación de la BPAC y el papel de la educación popular en la construcción de paz. La revisión documental se convirtió en un insumo clave para complementar otras técnicas de recolección de información, ayudando a contextualizar los relatos

recogidos para la reconstrucción. Pues se enfatizó en analizar los materiales de producción propia, los generados por la comunidad, y otras fuentes relevantes como registros históricos, actas, informes de actividades y documentos pedagógicos y de planeación relacionados con la BPAC. Lo que permitió contextualizar las vivencias actuales dentro del marco de los procesos históricos y sociopolíticos que han atravesado a la comunidad, reconociendo la memoria colectiva como un eje central para la construcción de saberes.

El Relato. El relato constituye un dispositivo que permitió la articulación de distintas voces, tiempos y lugares en la construcción colectiva del conocimiento sobre la practicas de la BPAC y la EPI en el territorio. El relato es una estrategia que admite los sentidos y significados atribuidos por los sujetos a su propia experiencia educativa, contribuyendo a la memoria colectiva y al análisis crítico de la práctica como lo señala Cendales, Mariño y Posada (2004).

A través de los relatos, las personas van conjugando memoria y olvido, reinversiones y proyecciones; van construyendo y reconstruyendo sentidos; entretejiendo sentimientos y datos; se van encontrando relaciones, van surgiendo preguntas sobre lo ocurrido y de esta forma e inicia o se amplía el proceso analítico sobre la experiencia (p. 25).

En este proceso, el relato se entiende como una construcción colectiva en la que diversas voces convergen para reinterpretar la experiencia desde múltiples perspectivas. Eso fue fundamental para adoptar enfoques que reconocieran el valor de los relatos de vida más allá de la objetividad y la veracidad, destacando su importancia en la forma en que los sujetos percibían e interpretaban su historia o un acontecimiento vitalmente experimentado.

Eso posibilitó que el relato se convirtiera en una guía de primer nivel con un enfoque cronológico, leído por los facilitadores pedagógicos y nutrido con sus vivencias. Dicho relato se complementó a partir de diversas fuentes y registros como diarios de campo, entrevistas, observaciones, testimonios y archivos de la BPAC, integrando perspectivas y tiempos distintos para reconstruir la experiencia.

Desde esta perspectiva, el relato representó un proceso investigativo en sí mismo como plantea Hleap (1999), su sentido en la investigación se encuentra en la negociación y la interrelación de saberes diferencialmente constituidos: saberes comunitarios, pedagógicos, políticos y culturales que configuran la experiencia educativa y organizativa de la BPAC. Pues se trató de ir más allá de sólo describir la experiencia y apuntar a interpretarla y dotarla de sentido,

articulando los elementos que la conforman en una comprensión global. De esta manera, el relato contribuyó a reconstruir la experiencia educativa desde la memoria colectiva y, al mismo tiempo, posibilitó la generación de conocimiento crítico en el marco de la educación popular y la construcción de paz.

1.4.3 Con Quien Trabajamos: Actores y Actoras de la Experiencia

La sistematización de la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano recoge el sentido principalmente de las facilitadoras y facilitadores pedagógicos, apoyados en estudiantes e integrantes de la comunidad fariana que han construido y sostenido este proyecto colectivo.

Como actores principales se reconoce al conjunto entero de la comunidad del ETCR de Agua Bonita. Sin la firma de la Paz y la cultura fariana no sería posible esta experiencia, si existe un proyecto educativo propio se debe a la comunidad. Pero en este caso, se presentan algunos de los actores claves que participaron en el proceso de la experiencia entre el periodo 2017 - 2020:

- Alejandra Palacios de 26 años, egresada de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional; llegó como estudiante voluntaria y se vinculó con compromiso y sensibilidad a los procesos educativos de la BPAC. Su práctica y trabajo de grado, *El pensar, el sentir y el hacer: apuestas para la enseñanza de la Biología con una comunidad Fariana*, contribuyó a la consolidación de la línea pedagógica *La Guardia del Monte*, donde se articula la experiencia de vida en el monte con la enseñanza contextualizada de la biología.
- Paola Dueñas de 25 años, también egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, compartió con Alejandra Palacios el proceso investigativo y pedagógico. Su participación fortaleció la reflexión sobre el vínculo entre las ciencias, la comunidad y territorio desde una mirada crítica y transformadora.
- Óscar Adrián Molina de 28 años, Licenciado en Arte Dramático de la Universidad del Valle; desarrolló su trabajo de grado *Teatro para la reincorporación* y lideró la línea pedagógica de teatro, consolidando el arte escénico como herramienta de memoria, reconciliación y educación popular.
- Eanghy Alejandra Aguirre, estudiante de Arte Dramático de la Universidad del Valle; estuvo en el primer equipo que abrió camino para la BPAC. Acompañó los procesos de

creación artística desde una mirada del teatro del oprimido como forma de resistencia y expresión colectiva;

- Jenni Aldana, licenciada en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana; lideró la línea pedagógica Los Reporteritos, promoviendo la lectura, la escritura creativa y la construcción de relatos desde las voces de niñas, niños y jóvenes del territorio.
- Jessica García, exguerrillera y líderesa del Comité de Arte y Cultura Fariana desde antes de la firma de la paz. Participó en las obras de teatro y se convirtió en un referente de la escuela en términos de las danzas tradicionales. Forjadora de la Casa del arte y la Cultura Cristian Pérez.
- Esteban, firmante del Acuerdo de Paz, exintegrante del Frente 14 y luego del Frente 15 de las FARC-EP; fue miembro de los comités de Turismo Integral y Vivienda del ETCR Héctor Ramírez. Aportó liderazgo, memoria y compromiso con la transformación del territorio. En el nuevo contexto y el proyecto educativo brindó sus conocimientos en cartografía y manejo de grupos.
- Marcos, firmante de Paz, hombre disciplinado y de berraquera. Integrante del Comité de Turismo Integral; impulsó propuestas de economía solidaria y pedagogía del territorio como estrategia de reconciliación desde el turismo comunitario.
- Amparo, Mujer fuerte y buena persona, disciplinada, firmante de paz, costurera experimentada y miembro del comité de turismo integral.
- Tigre, miembro del Comité de Ambiental del ETCR; defensor del monte como territorio de vida y saber, integró una perspectiva ecológica a las prácticas pedagógicas comunitarias, aportó con *La Guardia del Monte* y la huerta *Los Farianitos*.
- Ítalo Mandela, artista popular e ilustrador del libro *Una guerrilla por dentro. Memorias de resistencia*; tradujo gráficamente la experiencia, emociones y luchas de la comunidad Fariana en un lenguaje visual pedagógico que revela la relación de la comunidad con el entorno y las demás especies que fueron refugio, compañía y alimento.
- James, también conocido como Duver “Mocho”; firmante del Acuerdo de Paz y comunicador popular. Participó en la emisora *La Voz de la Resistencia* y durante el 2018 ayudó a impulsar el plan piloto para la reactivación como una emisora comunitaria, en coherencia con el Acuerdo de Paz para fortalecer la comunicación territorial.

- Lina Marcela Higinio, durante la experiencia era estudiante de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle; acompañó procesos de lectura y escritura comunitaria. Fue clave en la redacción del libro *Una guerrilla por dentro*, facilitando espacios de memoria desde la palabra de la comunidad.
- Yoiner García, Elizabeth Rodríguez, Maritzabel Mendosa; todos nombres de guerra de las personas que formaron el primer equipo de la BPAC, sin ellos y ellas esta experiencia no sería lo que fue, sus apoyos, atenciones y cuidados fueron fundamentales. Este equipo es el creador de la *Una Guerrilla Por Dentro, Memorias De Resistencia*.
- Maydi, Dieguito, Adriana, Jhulder, Kevin, Kiener, Maikol, Mari, Johan, Zaira, Michel, Juan, Camilo, Viviana, Olider, María, Marilyn, Giancarlo... entre otros niños, niñas y adolescentes que participaron a lo largo de las diferentes etapas y procesos de la experiencia dándole vida y sentido.

2 Capítulo. El Macrorrelato: Un Acercamiento a la Reconstrucción de la Experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano

2.1 La Comunidad Fariana

Para adentrarnos en la experiencia y sentir profundo de la comunidad de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, es justo comenzar por su canto. La canción Fariana es memoria viva, es el eco de una historia tejida con lucha, resistencia y esperanza. Sus melodías han acompañado los días y las noches, han dado aliento en la incertidumbre y han sembrado esperanza en la tierra fértil de la Nueva Colombia. Así, como un hilo invisible que une el pasado con el presente su sonido sigue ambientando las dinámicas de quienes habitan y construyen esta experiencia, incluyéndome como investigador, que encuentra en sus notas la fuerza de una identidad que no se apaga.

En este espíritu de memoria y utopía recogemos algunas de las palabras hechas canción por Julián Conrado, una de las voces más emblemáticas de las antiguas FARC-EP a través de la cual narra un episodio de la historia colombiana, una de la resistencia campesina y su transformación en guerrillas el 27 de mayo de 1964, un día en el que el gobierno de Colombia junto con apoyo de los Estados Unidos a través de la operación LAZO arremetió contra comunidades campesinas que se venían organizando desde la época de la Violencia, territorios que el capitalismo señaló como Repúblicas Independientes, declarándolas objetivo militar en un intento por exterminar la resistencia campesina sin saber que darían origen a una resistencia móvil en forma de guerrillas más antiguas del país. Así es como el 27 de mayo sería declarado como el día de la dignidad:

“En un lugar del Tolima
monte adentro fue brotando
de las manos campesinas
uno, dos, tres, cuatro ranchos.

Refugio para un puñado
de labriegos perseguidos
que el terrateniente avaro
ansiaba comerse vivos.

Un 27 de mayo Marquetalia fue agredida

los campesinos se armaron, convirtiéndose en guerrilla
 Joselo Tula Salgado, Luz Miriam, Isauro Isaías
 con otros más que se alzarón pelearon con valentía.

Eran los años 60
 humeaba el 9 de abril
 El títere de Valencia
 el fuego hizo revivir.

/Y el pueblo lo ha decretado
 Por el pueblo aprobado está
 El 27 de mayo es el Día de la dignidad”
 (Conrado, 2019, p. 29).

Así mismo, recogemos las palabras de Inty Maleywa una mujer luchadora que también hizo parte de la mencionada guerrilla, quien reconstruye la historia de la FARC-EP y complementa la historia oficial en una obra artística titulada *Desenterrando Memorias*, aquí se extrae un fragmento significativo para este macrorrelato:

Escuché la propuesta de poder dibujar la historia de nuestra resistencia... es aquí donde me exponen la importancia de comenzar nuestra lucha desde la década de los años 20, especialmente con la masacre de las bananeras; al inicio no comprendí porque debía comenzar tres décadas atrás si nosotros, las FARC-EP, nacimos en los años sesenta; me sentí en la necesidad de dedicarme a estudiar y pude comprender las razones del porque nosotros no nacimos en ese año que conmemoramos, sino desde que los pueblos comenzaron a luchar; es más, ahora estoy casi segura que tampoco nacimos en los años 20, nuestro origen comienza desde muchísimos años antes, podría pensar que nuestros orígenes están ligados a las primeras luchas por la justicia, la igualdad y la independencia.

Encontrar que nuestra historia de las FARC-EP es la misma historia del pueblo colombiano, una historia de lucha que, a pesar de tantos atropellos, asesinatos y encarcelamientos, exilio, persecución y dominación; continua viva y dispuesta a eternizar la resistencia para vencer a un sistema devastador que a estas alturas ya amenaza la misma existencia de la especie humana y la vida en el planeta (Maleywa, 2017, p. 7).

Con estos dos fragmentos que hacen parte de un proceso de resistencia histórico es donde surge la comunidad, el territorio y el contexto de este estudio.

2.2 Las Raíces de la BPAC

La firma del Acuerdo de Paz para la terminación del conflicto entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional de Juan Manuel Santos, en noviembre del 2016, marcó el inicio de un capítulo esperanzador en la historia de Colombia. Abrió un camino lleno de posibilidades para la reconciliación nacional y también atender las históricas causas sociales, económicas, políticas y culturales de la guerra civil o conflicto político y armado colombiano, un intento por sanar las profundas heridas que nos desangran... o por lo menos, eso pensábamos muchos en aquel momento histórico cuando parecía cesar la horrible noche.

La nueva Colombia que anhelamos no llegaría por puro destino, realmente el alcance de la justicia social y la construcción del buen vivir, requieren un fuerte trabajo colectivo lleno de sacrificios. Pues en repetidas ocasiones lo que parecía ser un acercamiento a la utopía se desvanecía ante nuestros ojos. En este trayecto se entrelaza la historia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, como un árbol joven que crece alimentado a través de pequeñas raíces que conforman un enraizado más grande, se forma con un fuerte tallo que el resto del mundo puede observar.

En este macrorrelato consignamos la práctica en un espacio y tiempo vivido de forma orgánica, por el que hoy apelamos a la memoria para reconstruir lo habido y lo sentido, así como señala Halbwachs (2004), la memoria colectiva es un fenómeno social en el que los recuerdos individuales se estructuran y se reconstruyen dentro del marco de las relaciones del grupo. Lo que buscamos reconstruir son las raíces a través de un relato tejido con diversas voces que vivieron la experiencia, y como señala Molano (2009) “nadie puede contar algo despojándose de sí mismo” (p. 4), y por eso, en este relato también entregamos lo que somos como parte de la experiencia, en el sentido de Freire (2012) “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 98).

Así pues, para describir el origen de la Biblioteca Popular Alfonso Cano hay que remontarse a diferentes raíces, todas ellas entrelazadas de alguna manera por la lucha popular. Este es su sustrato, su suelo nutrido por los esfuerzos de hombres y mujeres que desde sus quehaceres cotidianos contribuyen a forjar un nuevo país entregando hasta lo más valioso que se tiene.

En ese sentido, una de sus raíces principales se encuentra en la universidad pública, escenario clave para el pensamiento crítico y revolucionario. Nosotros, como parte activa de este proceso éramos conscientes de la realidad de un país flagelado por niveles extremos de desigualdad y violencia estructural. Aunque la universidad es un campo de disputas y de lucha política, también

representa un lugar fundamental para la construcción de contrahegemonía y la producción de conocimientos alternativos (Sousa Santos, 2010).

El movimiento estudiantil como actor de las luchas sociales ha abogado activamente por una solución política y dialogada al conflicto social y armado, era una de nuestras principales banderas. Es que en la universidad no solo se estudia, sino que también se lucha, porque muchos de nosotros provenimos de los rincones y periferias tanto urbanas como rurales, buscando en la educación superior una oportunidad para mejorar nuestras vidas y las de nuestras comunidades. A lo largo de esta trayectoria colectiva hemos comprendido en la práctica que los derechos no se mendigan, por el contrario, se conquistan al calor de la movilización y mediante la combinación de distintas formas de lucha política consciente y organizada. Luchar por los derechos es en sí mismo, un acto de amor en el sentido que plantea Freire (2012); un compromiso con la humanidad, pues “donde exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación” (p. 100).

Es así como en marzo del 2017, en el marco de los voluntariados para la paz y conscientes de nuestro deber y responsabilidad como estudiantes de la universidad pública, un grupo de compañeros emprendimos el viaje desde la ciudad de Cali hacia la Vereda Agua Bonita en el municipio de La Montañita, departamento del Caquetá. Nos dirigíamos hacia una de las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN), con distintas expectativas sobre las personas que íbamos a encontrar allí. Esas mujeres y hombres que un día formaron parte de los frentes 3, 14 y 15 de las FARC-EP y que para ese entonces habían optado por apostarle a la paz a través de otros medios.

El día de nuestra llegada al territorio fue mi primera satisfacción, era consiente de tener la posibilidad de vivir un momento histórico en un territorio simbólico, a la vez de conocer el piedemonte amazónico, sus ríos y fauna. Esto gracias a la firma de un acuerdo que abría la posibilidad de la construcción de paz después de décadas de conflicto armado (Notas de campo, 2019).

La comunidad Fariana del Bloque Sur llegó en caravana el 17 de febrero de 2017 a la vereda para iniciar la construcción de su ZVTN. Lo primero fue sembrar plátano y yuca, evidenciando su arraigo y vocación campesina. Estos esfuerzos reflejaban su firme compromiso con la paz y con un proceso integral de reincorporación económica, social, cultural y política.

En aquella ocasión éramos cuatro personas. Pasada una semana dos tomaron la decisión de continuar asumiendo sus compromisos académicos y dos optamos por quedarnos, prolongando

con esto nuestros grados universitarios que acreditarían nuestra profesión, decididos asumir nuestra experiencia que nos formaría en otras direcciones muy importantes para nuestro universo profesional. Así, sin saberlo íbamos forjando una de las raíces de un gran proceso.

Otra de las raíces principales de la BPAC también se vincula con la universidad pública, para este caso universidades de Bogotá, con un grupo de voluntariados por la paz que llegaron la primera semana de abril del 2017 a la vereda Agua Bonita con la donación de varias cajas de libros y materiales didácticos, que luego contamos y habían más de 1600 libros, justamente los llevaron al territorio con la intención de que se construya una biblioteca popular. Después del regreso de los voluntarios a sus lugares de origen, los libros quedaron en la comunidad, creándose una necesidad de organizarlos y protegerlos en medio de un ambiente medianamente selvático; para ese entonces la ZVTN consistían en un campamento al estilo clásico guerrillero. Además, en ese momento no se había cumplido con la entrega del 100% de las armas, y no había un lugar específico para esa comunidad, en tanto, todo era en medio de caletas, “lugar de dormitorio elaborado de madera, relleno de tierra, hoja de palma, helecho, pasto guayacana, y cubierta de una casa impermeable, esto de acuerdo con las posibilidades del clima o al orden público” (Adrada, Mendosa, Rodríguez, & García, 2017, p. 199). También se trata de un territorio azotado por las fuertes lluvias del Caquetá que mantenían el espacio enlodado.

Se reconoce el papel de la universidad como parte importante de la BPAC, pero indudablemente su raíz principal la conforman las Bibliotecas Móviles Farianas, estas fueron creadas como una decisión política en la Séptima Conferencia de las FARC-EP en mayo de 1982; dentro de las conclusiones de educación se acordó de que cada Frente debía nombrar un responsable de educación, encargado de desarrollar actividades formativas como la creación de la biblioteca político-militar en cada frente, el estudio individual controlado y la hora cultural diaria con nociones de política, geografía, historia, poesía, canto y noticias. Como señala Freire (2012), la educación en sí misma no cambia el mundo, pero en la práctica puede cambiar a las personas que van a cambiar el mundo, lo que resalta el papel transformador de estas bibliotecas en la formación de sujetos críticos y comprometidos con su realidad.

De esta manera, en cada frente, cada combatiente debía portar como mínimo un libro en el morral, eso hacía que en cualquier unidad sea un comando de 3 personas, una escuadra de 11 o una guerrilla de 25, había como mínimo igual cantidad de libros para ser intercambiados. Desde

que esta Biblioteca Móvil Fariana fue creada, los libros de producción propia y de literatura universal fueron cargados hasta la firma del acuerdo de paz y la llegada a estos ZVTN.

En consecuencia, como recuerda Alejandra, en el lugar había muchos libros de estas bibliotecas, que junto con todas las manos que los construyeron y cargaron, las letras leídas y el refugio que fueron y hoy son un tesoro preciado, parte de la memoria viva de los largos días de la lucha guerrillera (Notas de campo, 2024). En este origen se entrelazan las Bibliotecas Farianas, la donación de libros desde los Movimientos Sociales urbanos, el liderazgo e impulso de estudiantes de la universidad pública y una comunidad preocupada por mantener vigente su cultura y apuestas políticas. Así para Walsh (2009) se configura como un espacio de re-existencia a partir de sujetos que disputan y resignifican la hegemonía cultural.

Las anteriores experiencias son las raíces, son los orígenes de la BPAC donde no solo se compone de procesos colectivos, sociales y comunitarios; sino que es válido señalar que cada colectividad se compone por individuos que tienen sus propias luchas y esperanzas, y que sería imposible nombrarlas a todas y todos, pero son muchas manos las raíces que componen los inicios de la Biblioteca Popular Alfonso Cano.

2.3 Los Primeros Brotes: Inicia un Proyecto Comunitario

Para que los proyectos tomen forma, se materialicen y sostengan en el tiempo se necesita perseverancia, decisión, organización y algo muy importante que estén vinculados a la realidad del territorio. Desde esta visión, no llegamos con un proyecto escrito, por el contrario, desde un enfoque de Educación Popular, las primeras semanas consistieron en reconocer el lugar y sus habitantes, su estructura organizativa y sus liderazgos, y sus objetivos políticos, educativos, ambientales y culturales. Para Freire (2005) la educación popular implica partir de la realidad concreta de los oprimidos para transformarla mediante la acción crítica.

Por consiguiente, se llevó a cabo un diagnóstico participativo inicial que consistía en realizar un análisis del día a día de la comunidad, que para entonces todavía mantenía viva la disciplina militar, con horarios establecidos para levantarse, ducharse, prestar guardia o alimentarse. Fue así que el compartir los días de *trabajo colectivo* se convirtió en algo clave, porque todos los días ayudábamos a descargar los alimentos, cargar materiales y ayudar en la rancharía, “lugar donde la comunidad Fariana se turna para labores de preparación de alimentos”; mejorar las carreteras locales, cultivar plátanos, yuca, piña; organizar chontos, “lugar adecuado

para hacer del cuerpo, que se define por ser un hoyo en el suelo más o menos de 60 cm; las descargas humanas por lo general son tapadas con tierra para bloquear olores y moscas” (Adrada, Mendosa, Rodriguez, & Garcia, 2017, p. 200); o ayudar en el Economato, lugar donde se guarda y organiza la economía o remesa.

Con el transcurso de los primeros meses del proceso de reincorporación estas dinámicas comunitarias comenzaron a transformarse. Sin embargo, fue precisamente a partir de la vida cotidiana que se gestó y nutrió la construcción de un proyecto educativo propio, cimentado en principios y filosofías profundamente arraigados en la experiencia Fariana. Entre ellos se destacan la Disciplina Consciente fundamentada en una convicción ética por la justicia social; la Camaradería, que permitía sentir al colectivo como una familia, orientada por un centralismo democrático y cohesionada por un proyecto político-ideológico emancipador; y la Democracia Participativa o Radical expresada en las asambleas generales que siguen siendo la base de toma de decisiones en la comunidad, ligadas de la Conferencia Nacional de Guerrilleros, la dirección colectiva y los espacios asamblearios de cada unidad.

Así mismo, se suman principios como el compañerismo, el dialogo, la crítica y la autocrítica, entre otros, que componen una filosofía Fariana sustentada en el marxismo-leninismo y el pensamiento bolivariano. Se trata de una forma de ver, interpretar y transformar el mundo, en esencia, un proyecto de formación de nuevos sujetos para una nueva Colombia. Es una forma de vida en gran medida desconocida para el resto de la sociedad, constituyen una parte esencial de la identidad y la cultura Fariana. Ese tipo de prácticas y experiencias para Walsh (2009) no solo resisten al olvido, sino que también ofrecen una pedagogía situada y enraizada en las experiencias y conocimientos locales, puesto que desafía las imposiciones coloniales y hegemónicas.

Ese momento marcó un punto de satisfacción con la labor que veníamos desempeñando, el lugar nos premiaba con la posibilidad de conversar con hombres y mujeres con interés por descubrir las memorias de sus experiencias y reconocer la dignidad de las luchas sociales y hermanar en las diferentes formas de expresión por el alcance de la justicia social. Para la socialización también fue fundamental el hecho que para la guerrillarada por las condiciones de la guerra desigual era muy limitado el uso de aparatos electrónicos como los celulares, aunque había comisiones que manejaban redes y comunicaciones no era de uso abierto y libre este tipo de dispositivos porque representaban un foco de peligro para el proyecto colectivo. Esta situación se notó de manera fuerte los primeros meses de la reincorporación donde cada quien adquirió un

celular, pero esto no solo implicaba un aparato físico nuevo sino un correo electrónico, contraseñas, redes, datos y demás propios de un mundo digital desconocido. Por eso el espacio rudimentario de la biblioteca se convirtió en un centro de soluciones y enseñanza para la introducción al mundo digital. Este suceso permitió forjar confianzas y empatías con la comunidad por las maneras y paciencias.

En el contacto con la comunidad de base se pudo identificar distintas problemáticas y necesidades que fueron recogidas como elementos de un primer diagnóstico participativo con el que buscábamos encontrar como se puede desplegar la educación popular. Desde estos primeros acercamientos se pudo conocer la existencia de las bibliotecas Farianas, así como la necesidad de rescatar y preservar algunos principios y filosofías, la camaradería o su apuesta por la paz, comprendiendo a esta comunidad como una fuente de riqueza de saberes propios relacionados a su vivir en colectivo contra la adversidad en el monte y en medio de una guerra.

Además, teniendo presente estas vivencias y que había cajas de libros recientemente donados, se veía en la biblioteca la oportunidad de colaborar desde nuestras capacidades a la comunidad y para el fortalecimiento del territorio desde nuestras fortalezas académicas, en medio del contexto de la reincorporación y la construcción de paz que apenas iniciaba.

Es así como se propone a la comunidad la idea de colaborar con la organización de una biblioteca con enfoque en la educación popular, propuesta fue bien recibida y aprobada colectivamente. De inmediato, comenzaron jornadas de trabajo comunitario que se centraron inicialmente en la clasificación y organización de los libros con herramientas básicas, “en aquel momento me tocó hacer una investigación en métodos de clasificación o software que cumplieran esa función, así encontré el método del Sistema de Clasificación Decimal Dewey, pero con la premura del momento y del clima de invierno caqueteño no me podía detener en un método tan complejo, urgía algo práctico y con más tiempo se realizaría una clasificación más compleja” (Adrada, Notas de campo, 2019).

A través de una tabla Excel se enlistaron los libros que representaron una primera colección de la biblioteca, esta era diversa, contaba con varias enciclopedias, libros de literatura universal y latinoamericana, cuentos infantiles, obras generales de consulta, manuales agrícolas, textos sobre derechos humanos, pedagogía crítica, historia de Colombia, marxismo, memoria, obras de teatro, entre otros. Pero lo que hizo única a esta biblioteca era su colección de libros propios de las bibliotecas móviles Farianas, entre ellos, el manual de comunicaciones, el compendio militar,

cartografía, primeros auxilios, compendio para mandos medios, los cuadernos de campaña de Manuel Marulanda, entre otros. Así como el hecho de contar con una persona excombatiente como libro abierto permanente en la biblioteca.

Durante los primeros meses, entre abril-mayo del 2017, el lugar consistía en potreros adaptados para la ZVTN, en la práctica era un típico campamento levantado por los mismos firmantes de paz. Mediante jornadas de trabajo colectivo se construyó un espacio físico con una estructura sencilla, con paredes de lona, piso de tierra y techo de zinc, pensado inicialmente para reuniones pequeñas, pero se dispuso para empezar con la clasificación de la que sería la Biblioteca Popular Alfonso Cano. El espacio era funcional porque garantizaba condiciones mínimas para el cuidado de los libros, no se protegían del todo, las lluvias alcanzaron a dañar mucho material. Es así como la biblioteca iniciaba un largo camino hasta lograr un espacio físico adecuado.

Como segunda estación los libros se ingresaron a una *caleta* o cambuche que se construyó dentro del campamento, esta tenía mejores condiciones para continuar con la clasificación más detenida y donde iniciamos un proceso de formación del equipo de la biblioteca. En ese lugar los libros continuaron apilados en cajas, esta caleta era más alta y cubierta de plástico lo que impidió que la lluvia dañara el material, pero la humedad no se pudo controlar, por lo que seguíamos perdiendo libros. Es así como se tuvieron que llevar a una casa de una finca vecina que contaba con techo y piso de cemento para protegerlos contra las lluvias y la humedad. Algunos debieron ser desechados porque ya tenían hongos y podían contaminar a los demás.

Para esta primera etapa de la biblioteca, la comunidad delegó un grupo de aproximadamente 15 personas. Con ellos y ellas, aparte de la organización de los libros se inició un proceso de educación de adultos para darle forma a una biblioteca que todos estábamos aprendiendo a construir. Así, fue importante el proceso de investigación colectiva, en el cual revisamos algunas experiencias de bibliotecas en la historia y su papel en la sociedad, dándonos cuenta de que las bibliotecas han representado y pueden ser un espacio de lucha y resistencia tanto epistémica como cultural, muy pertinente para el contexto de la comunidad.

Los seres humanos como sujetos históricos inmersos en un constante proceso de búsqueda hacen y rehacen su saber de manera permanente; Freire (2012) señala que "los hombres se educan entre sí mediados por el mundo" (p. 105), enfatizando que el conocimiento no es algo dado, sino una construcción colectiva y permanente que ocurre en el diálogo con la realidad. Esto resalta la

importancia de la construcción colectiva del conocimiento en la biblioteca, entendida como un espacio dinámico donde el aprendizaje y la transformación social ocurren de manera continua.

Colectivamente diseñamos varios borradores de logos que representaban el nuevo concepto de biblioteca que queríamos construir, ligado a las luchas populares desde la contracultura y la contrahegemonía. Es así como optamos por el logo con el mundo al revés, al estilo Eduardo Galeano, pues integra una mirada desde el saber contextualizado desde el sur global.

Para iniciar con este propósito, la primera herramienta que usamos fue una encuesta, más que por los datos a recolectar era una excusa para tener unos minutos para hablar y sentir la receptividad directamente desde las personas, uno a uno y caleta a caleta para preguntar sobre la necesidad de la biblioteca y las expectativas que tenían sobre ella.

La encuesta abrió las puertas a todo el desarrollo que tuvimos de ahí en adelante. Como resultado obtuvimos comentarios frente a la importancia de una Biblioteca con características Farianas. Alexander Gómez uno de los entrevistados expresó: *“Si, es posible conservar una historia Fariana para que los demás la conozcan”*. Por su parte Lorena Reyes planteó la necesidad de trabajar con los niños: *“Enseñarles nuestra historia, el proyecto bolivariano de forma didáctica”* (Notas de campo, 2017). Estas voces evidencian que la comunidad valoraba la memoria histórica al tiempo que se apostaba por una dimensión pedagógica orientada hacia las nuevas generaciones. En definitiva, lo que más funcionó fue que se logró una conversación abierta con todas las personas, decantando elementos para la planeación más aterrizada de los primeros pasos y la dirección a tomar como BPAC.

Estas opiniones también nos enfocaron en la construcción de un libro desde el territorio para recoger la memoria de lucha y resistencia. Como lo señala Jorge H. Caballero *“Que se construya la memoria histórica y cultural de las farc y una gran memoria de los mártires” o hay que “Sacar adelante nuestra historia”*, como lo afirmaba Fredy Núñez (Notas de campo, 2017).

Era necesario y muy importante saber si proyectaban una vida en el territorio o no, pues esto representaba dos posibilidades: una reincorporación colectiva pretendida por las mismas FARC-EP y otra individual como lo promovía el gobierno de turno.

Es en este proceso donde se crea el proyecto comunitario Biblioteca Popular Alfonso Cano, en memoria de uno de los teóricos integrales de las FARC-EP, asesinado el 4 de noviembre del 2011, después de ser capturado por las fuerzas militares de Colombia, y con quien el gobierno nacional ya tenía contactos y venían adelantado lo necesario para el inicio de los diálogos de paz.

2.4 Las Primeras Flores: Una Guerrilla por Dentro, Memorias de Resistencia

Desde el momento de la llegada al punto de concentración la comunidad en proceso de reincorporación fue objeto de prácticas extractivas del saber por parte de una danza de investigadores, periodistas, escritores, estudiantes, fotógrafos, académicos, entre otros, que atraídos por el “Bum” de la paz y la dejación de armas acudieron en búsqueda de reportajes, entrevistas e historias de vida para hacer publicaciones que los posicionen en el mundo académico o comercial, pero que no aportaron nada al territorio; se repetía que la historia la estaban escribiendo los historiadores, académicos y profesionales desde una experiencia que a duras penas podían percibir en cortas jornadas de dos horas de entrevista o más, con unas personas que fácilmente podían tener entre 5 o 30 años de lucha armada. Estas dinámicas, en términos de Quijano (2000) reproducen una lógica colonial donde los saberes locales y las experiencias comunitarias son apropiadas y transformadas en capital cultural por actores externos, perpetuando una estructura de dependencia y despojo epistémico.

En un principio la guerrillerada daban con mucho gusto sus relatos llenos de memoria y emociones, contaban sus incontables historias y respondían constantes entrevistas. Es ahí donde la BPAC tomó partido y se empezó a sembrar la pregunta sobre la fuga de esa riqueza cultural que simplemente se llevaban sin ningún tipo de retribución al territorio y a su comunidad. En la mayor parte de los casos no se conocía el producto final de esas entrevistas y eran aquellos escritores foráneos quienes publicaban a nombre propio y se llevaban los créditos o simplemente tenían la intención de desacreditar a la comunidad.

Así es como se plantea la urgencia de iniciar un proceso propio de recolección de historias y relatos para hacer un ejercicio de memoria colectiva y de forma autónoma por parte de la comunidad, un ejercicio de memoria donde se podría narrar desde la voz de los farianos y farianas, la historia de la organización a partir de fragmentos de sus experiencias de vida. Esa recuperación de la memoria desde las comunidades para Walsh (2005) fortalece la identidad colectiva y desafía las narrativas hegemónicas, que abre otros caminos para una decolonialidad epistémica que reconoce la pluralidad de saberes y experiencias.

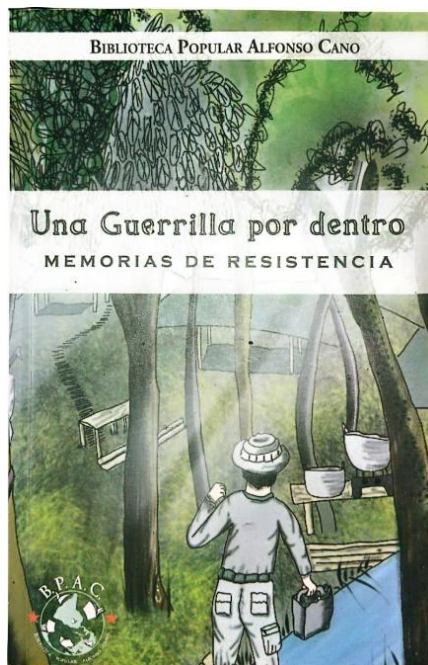
A mediados de abril del 2017 dimos la discusión interna con el equipo de la BPAC sobre la necesidad de controlar lo que se publicaba y que ese era un trabajo que la misma comunidad debía realizar, para que la historia de las FARC-EP fuera escrita desde su interior. Es así como en pleno debate y teniendo como centro la conversa con la comunidad surgió la idea de escribir un

libro desde la misma BPAC como parte indivisible de la comunidad. Para Freire (2005) el acto de escribir desde la experiencia de los oprimidos es fundamental como medio de resistencia, donde se apropiaron de su voz transformando así la estructura de poder que históricamente les ha silenciado.

Esta idea tuvo que enfrentar una primera barrera resultado de la colonialidad lo que llevaba a las personas a asegurar que solo aquellos profesionales y personas de la academia podían escribir un libro, pero argumentados en un momento histórico que permitía dar a conocer una voz que fue silenciada por tanto tiempo y en coherencia con la lucha política histórica de esa organización, se decidió iniciar el proyecto de elaboración del documento, y se formó el equipo compuesto por Maritzabel, Yoiner, Elizabeth, Nancy Suarez y Andrea Rojas, exguerrilleras y exguerrillero de base. Es así como para el 27 de abril del 2017 se puso en marcha un proceso de reconstrucción de la memoria y de la cultura Fariana que serían condensados en su primer libro (Imagen 1).

Imagen 1

Caratula libro Una Guerrilla por Dentro. Memorias de Resistencia



Nota. Caratula diseñada por Ítalo Mandela, Artista Fariano que desarrolló un estilo propio en medio del monte y ofreció su arte para la construcción de memoria y la elaboración del libro.

Para este propósito comenzamos por la construcción de una hoja de ruta, la definición de los métodos que íbamos a usar, elegimos las historias de vida a escribir y se organizó la distribución de las tareas y los horarios de trabajo. Frente este propósito estábamos afanados por la avanzada

pérdida de rasgos culturales debido a un proceso de reincorporación a una vida civil llena de individualismos y competencias.

Es así como con este equipo empezamos a acercarnos a algunos miembros de la comunidad que se propusieron para la toma de sus relatos, el propósito era tener memorias de distintos roles y vivencias. Pensamos que lo mejor era que cada uno escribiera para no interferir en las maneras de narrar sus experiencias, el orden y los temas a tratar. Pero al ver que muchos no tenían la fluidez necesaria para la escritura fue inevitable iniciar un taller de lectura y escritura con el objetivo de redactar el libro desde las vivencias propias de la comunidad.

Como parte del equipo encargado de la construcción del libro también se sumó Ítalo Mandela, nombre con el que era conocido Elver Aroca Sánchez, firmante de paz y reconocido entre la “guerrillerada” por su talento artístico en el dibujo y la pintura. Cuando le hablamos del proyecto, le propusimos participar en este ejercicio de memoria a través de ilustraciones. Desde entonces, comenzó a plasmar algunos dibujos con elementos de la naturaleza que marcaron su experiencia de vida y resistencia en la guerrilla. Así nacieron imágenes que pueden apreciarse en la Imagen 2, como el *cachirre*, la *danta* o la *canangucha*, especies características de los ecosistemas de las sábanas del llano y la amazonia colombiana donde estos frentes se desplazaban.

Imagen 2

Cachirre, la Danta & la Canangucha por Ítalo Mandela



Nota. Diseños originales antes de la digitalización para la diagramación del libro. Evidencia una guerrilla por dentro, su relación con la naturaleza que representó refugio y protección. Expresiones que fueron incluidas como parte integral de un libro recogiendo una comunidad y su historia de lucha. (Notas de campo, 2017).

Cuando Ítalo Mandela terminó de realizar sus dibujos, la BPAC recibió un nuevo voluntario de la Universidad del Valle, el compañero de Trópico Prismático, estudiante del

programa de Arquitectura de la Facultad de Artes Integradas, quien asumió la tarea de digitalizar las ilustraciones para que fueran incluidas en la diagramación del libro.

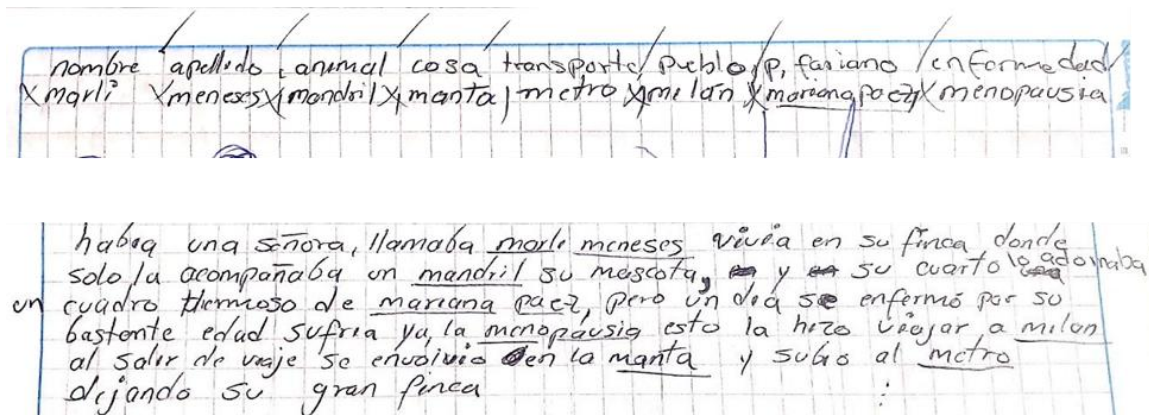
2.5 Las Ramas: Escribir la Narrativa Propia

Como primera medida se acordó actuar sobre la necesidad de fortalecer la escritura y adquisición de herramientas básicas en tecnologías de información, aunque en el contexto del conflicto armado había un proceso educativo al interior de las FARC-EP, era necesario fortalecer este proceso. por ese motivo se abrió la convocatoria voz a voz en distintas universidades del país para atraer personas voluntarias que llegaran al territorio aportar desde la literatura y otras ramas académicas pertinentes para el propósito de tejer la memoria y construir el libro.

En ese caso tuvimos la fortuna de contar con el valioso apoyo de la compañera Lina Marcela Higinio, quien en su momento era estudiante y hoy ya Licenciada en Literatura de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle. Ella desarrolló ejercicios para mejorar, promocionar la lectura y la escritura mediante una serie de encuentros en escritura creativa, fundamentalmente a través del juego del stop como se evidencia en la Imagen 3 y 4, que consiste en elegir colectivamente una letra inicial para conformar diferentes categorías como nombre, apellido, ciudad, animal, objeto, color o cosa, después de escribir todas estas palabras cada persona redactaba una pequeña historia para ser leída al resto de los compañeros y compañeras.

Imagen 3

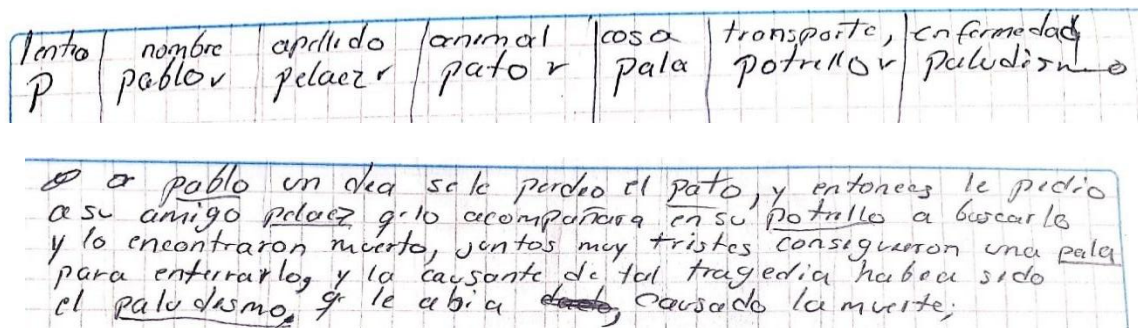
Juego del stop como técnica creativa de escritura 1



Nota. Juego diseñado por Lina Marcela Higinio muy pertinente para la introducción a la escritura. (Notas de campo, 2017).

Imagen 4

Juego del stop como técnica creativa de escritura 2



Nota. Este juego era muy entretenido propicio para un contexto exigente. (Notas de campo, 2017).

El juego del Stop marcó el primer ejercicio didáctico de escritura con el que concluimos el primer taller, del cual surgieron cinco microrrelatos de ficción. Como señala Lina Marcela Higínio “esto no solo es con el fin de incentivar la creación literaria sino de generar esquemas de pensamiento que aflojen y suelten el proceso de escritura” (Notas de campo, 2017).

Esto dinamizó el proceso porque el juego era entretenido y hacía fluir sus historias y se sentían bien al ver que, si era posible producir textos y reconocer en los participantes unas historias que contenían muchos elementos de las experiencias de sus vidas, sus recorridos por las selvas, la biodiversidad, sus sentimientos, y de otro lado, también permitía conocer sus maneras de contar, revelando sus palabras significativas y hasta sus maneras de comprender el mundo. En palabras de Freire (1997), el acto educativo cuando integra lo lúdico para los sujetos se transforma en una práctica liberadora que permite a los educandos resignificar su experiencia y apropiarse críticamente de su realidad.

Asimismo, se trabajaron técnicas de puntuación como resultado de las mismas necesidades, ya que a la hora de escribir narraciones había mucha curiosidad sobre los tiempos y las formas de hacer codificar una narrativa oral a un formato escrito. En la búsqueda de herramientas que facilitarían la escritura en el primer taller también se leyeron fragmentos de Alfredo Molano, autor que fue escogido por ser conocido de los participantes, debido a sus crónicas que les servían de mucha inspiración y se acoplaban a la manera de querer construir memoria escrita en su propio libro. Nos apoyamos en la lectura, “Riochiquito” tomado de “Doce textos sobre el origen del conflicto armado”, en este caso se pudo enfocar en la mirada sobre el narrador en estilo directo; es decir, que el narrador desde su propia voz cuenta la historia que vive haciendo las entrevistas a la

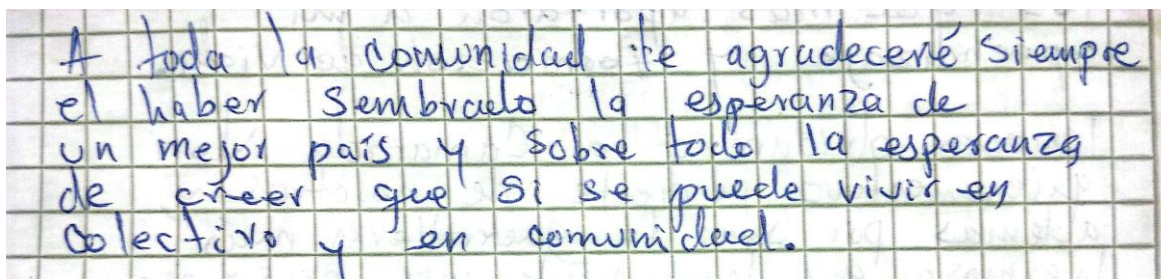
comunidad del lugar. De igual manera, se trabajó con el texto *Crónicas de villa rica* de Jacques Aprile, donde abordamos el concepto de narrador en primera persona (Notas de campo, 2017).

Para Lina Marcela Higinio, compartir su conocimiento para promover la lectura y la escritura junto a la comunidad Fariana fue una experiencia llena de vivencias profundamente enriquecedoras, tanto en su formación profesional como en su crecimiento personal. Así lo expresó en una carta dirigida a la comunidad al momento de su partida del territorio (Imagen 5), en la cual compartió sus sentimientos en palabras atravesadas por el sentipensar, entrelazando la razón y el corazón en cada gesto, cada historia y cada palabra compartida:

A toda la comunidad le agradeceré siempre el haber sembrado la esperanza de un mejor país y sobre todo la esperanza de creer que si se puede vivir en colectivo y en comunidad... A toda la comunidad muchas gracias por sus enseñanzas. Debo ser franca y decirles que para mí fue una experiencia muy importante – quizás hasta el momento sea la mejor experiencia- pues, aunque venía con la idea en la cabeza de enseñar un poco de lo que sé fueron ustedes los que más aportaron a mi aprendizaje y formación de vida. (Higinio, 2017).

Imagen 5

Fragmento carta de despedida Lina Marcela Higinio



Nota. Este fragmento demuestra que esta experiencia encarna el sentipensar, donde razón y emoción se entrelazan para dar sentido a la esperanza en medio del caos y la incertidumbre, reafirmando el poder transformador de la educación y la comunidad (Higinio, 2017).

Para Walsh (2005) los procesos educativos interculturales son transformadores cuando se desarrollan desde la reciprocidad, permitiendo tanto a educadores como a educandos aprender del otro en un ejercicio de horizontalidad y construcción colectiva, dotando así de sentido a la experiencia para hacerlas significativas como bien lo expresa Lina Marcela en su paso por la comunidad.

2.6 La Conversa

Para los relatos del libro se eligieron personas con roles diferentes dentro de la organización, pero con la característica de ser guerrilleros de base o mandos medios para mostrar otras narrativas más allá de los comandantes. Esto con la intención de rescatar las memorias de una guerrilla por dentro desde la voz de sus protagonistas, quienes a diario le ponían el pecho frente a la dureza y la crueldad del conflicto. Estando muy de acuerdo con Herneker y Uribe quienes señalan que “las revoluciones sociales no las hacen los individuos, las personalidades, por muy brillantes o heroicas que ellas sean. Las revoluciones sociales las hacen las masas populares” (1979, p. 5).

La metodología para la recolección de las memorias la realizamos a partir de las recomendaciones de la comunidad, pues comenzaron a proponer historias destacadas de su memoria colectiva. Así, lo primero, consistió en un reconocimiento previo de las personas, entablar una conversación inicial para darnos cuenta de las facilidades, gustos o inconformidades a la hora de narrar sus vivencias. Con las personas que encontramos las condiciones que buscábamos se coordinó un espacio de encuentro en sus lugares comunes y a la hora que más les favorecía para iniciar con una conversación grabada.

En el momento todo consistía en un diálogo que iba fluyendo por los temas y ritmos propios de una conversa, explorando saberes y anécdotas que pudieran nutrir una historia desde unas narraciones hasta el momento ocultas. Como señala Walsh (2005) el diálogo más que una técnica es una apuesta política y ética que busca construir conocimiento desde los saberes, historias y voces de quienes han sido marginados por las estructuras hegemónicas de poder. A medida que las personas entraban en confianza poco a poco nos adentrábamos en la temática que queríamos tratar, aunque cada caso fue distinto había unos elementos comunes, por ejemplo, se hablaba de las maneras y motivaciones para entrar a las filas de las FARC-EP, bonitos recuerdos, momentos difíciles y las proyecciones a futuro en el nuevo contexto de la “Paz”.

En ese orden de ideas, la toma de memorias eran más diálogos (Imagen 6) que un cuestionario, estábamos abiertos a que los temas variaran según las personas y sus motivaciones, en algunos casos les gustaba hablar de un tema más que de otro, pero a la mayor parte les gustaba tratar sobre las situaciones propias del conflicto armado como un intento de poder reclamar una voz negada sistemáticamente y contarle al mundo las atrocidades de la guerra, las complicidades

de los gobiernos, la amalgama multinacional del paramilitarismo, entre otras cosas, así como las hazañas y las aventuras que tuvieron.

Imagen 6

Conversando para la Construcción de Memorias



Nota. La conversa se generaba después de varios encuentros en medio de confianzas.

Fue así como un corto periodo de 4 meses hicimos el taller de formación en lectura y escritura, tomamos las memorias, se transcribieron a mano y luego se digitalizaron por Maritzabel Mendoza y Elizabeth, firmantes de paz que tenían más facilidades con en el manejo del computador, y para la transcripción textual de algunos poemas contamos con el apoyo de voluntariado de la Universidad Pedagógica Nacional. Y, finalmente, con todo casi listo se empezó hablar en colectivo sobre un nombre para el libro, siendo elegido: *Una Guerrilla Por Dentro. Memorias de resistencia.*

Después de este trabajo realizado en la ZVTN con exguerrilleros, se enviaron los archivos a Bogotá para la diagramación e impresión. Es importante aclarar que los relatos no recibieron ningún tipo de corrección de estilo o ajustes por fuera de los realizados por los mismos excombatientes que estuvieron en la construcción del libro, ya que lo que nos parecía realmente valioso era rescatar justamente eso, las memorias contadas desde su misma gente sin los filtros ni sesgos de la academia. Esas narrativas de los oprimidos para Sousa Santos (2018) no deben ser intervenidas ni reinterpretadas desde las lentes del poder dominante, ya que ello perpetúa la colonialidad del saber y el ser. Esa idea quedó consignada en el prólogo; “hoy tiene usted una obra

hecha por manos... que por años cargaron fusiles libertarios, hoy escriben y construyen memoria, manos que hoy ponen ante usted; una Guerrilla por dentro” (Adrada, Mendosa, Rodriguez & Garcia, 2017, p. 15).

2.7 La Inauguración de la BPAC & El Lanzamiento del Libro “Una Guerrilla por Dentro, Memorias de Resistencia”

Como la biblioteca ya era un hecho, la comunidad destinó un espacio aparte ubicado en medio de las viviendas para el proceso de reincorporación. Hasta septiembre mantuvimos los libros guardados en otra casa vecina. Este nuevo asentamiento tenía el nombre técnico de ETCR; Espacios Territoriales de Capacitación y reincorporación, pero los firmantes de paz lo bautizaron como Héctor Ramírez en memoria de un comandante guerrillero apreciado por la comunidad.

Para preparar la inauguración contábamos con algunos voluntarios, entre ellos, teníamos la solidaridad de uno de los más representativos artistas urbanos de Colombia; Apu Siloé, quien mediante un trabajo colectivo construyó los murales que rodean las paredes de las instalaciones de la BPAC (Imagen 7).

Imagen 7

Fachada Biblioteca Popular Alfonso Cano



Nota. Pintando colectivamente con la comunidad la facha de la BPAC antes de su inauguración, en la entrada también se aprecia las cajas con los libros.

El 15 de octubre del año 2017 realizamos la inauguración de la BPAC, contamos con la participación de una delegación de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de la Amazonía, comunidades aledañas y medios de comunicación locales y nacionales, y Consuelo Gaitán directora de la Biblioteca Nacional de Colombia, quien nos calificó como la Primera Biblioteca de la Paz. Esta apertura al público la preparamos junto con el lanzamiento del libro *Una Guerrilla Por Dentro. Memoria de resistencias*. Con este evento también nos dimos a conocer como ZVTN, siendo reconocidos como uno de los territorios de reincorporación con más adelantos gracias a la iniciativa y la organización propia, lo que atrajo cada vez más atención sobre la comunidad.

Inaugurar la BPAC y abrir sus puertas a la comunidad junto con el lanzamiento del libro *Una Guerrilla Por Dentro Memorias de Resistencia*. Fue otro momento muy especial dentro de toda la experiencia vivida, ya que esta biblioteca se proyectó como un elemento central de la educación del territorio y gracias a nuestra presencia se enfocaba en la educación popular. Un espacio como este para Freire (2012) nos recuerda que la educación no cambia el mundo, pero si cambia a las personas que van a cambiar el mundo, y en este sentido, la BPAC se proponía como una herramienta transformadora en el entorno de la comunidad.

De forma colectiva se construyeron la siguiente misión y visión que guiarían la acción de la BPAC, así como también se diseñó el logo (Imagen 8) que intenta recoger su identidad:

Imagen 8

Logo Biblioteca Popular Alfonso Cano



Nota. Este logo recoge el pensamiento y filosofía de la BPAC, representa la opción de un mundo alternativo al orden social hegemónico, y el surgimiento de un pensamiento y acción desde el sur.

2.7.1 Misión de la BPAC

La Biblioteca Popular Alfonso Cano es un espacio donde se reconoce, valora y reconstruye la memoria y la cultura de la comunidad Fariana como parte importante de la historia del país y ejemplo de socialismo. En ella se dinamiza el encuentro y los intercambios culturales dialógicos, así como también es un centro de apoyo colectivo y pedagógico a los diferentes procesos de aprendizaje de la comunidad circundante e investigación crítica y movilización social basado en las necesidades de información y conocimientos con enfoque territorial para la transformación social y el alcance de una paz estable y duradera (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2019)

2.7.2 Visión de la BPAC

Desarrollar la biblioteca como centro cultural y centro de producción de conocimiento académico y saber popular donde se propende por la construcción de ciudadanías activas en la democracia participativa y la edificación de bases sociales para el Buen Vivir, con reconocimiento local y nacional. A mediano plazo incidirá en la movilización social local y regional. A largo plazo tendrá diferentes sucursales en centros urbanos y cabeceras municipales, así como también se transformará en biblioteca -centro cultural- a escuela primaria y secundaria popular.

Estos se convertirían en faro de la acción de la biblioteca de ahí en adelante, resaltando siempre una visión de la biblioteca como una práctica viva no como un almacén de libros, sino como un actor clave en la acción transformadora de la comunidad.

Asimismo, la publicación del libro significaba otro gran logro, después de la inauguración empezamos la tarea de dar a conocer la publicación y los sujetos de los relatos, es así como estuvimos en la Universidad de la Amazonía en noviembre del 2017, luego asistimos a la Universidad del Valle, invitados por la Biblioteca Mario Carvajal y el Programa de la Licenciatura en Educación Popular, donde participamos en un conversatorio en el marco de la conmemoración de los 20 años del Programa. (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2019)

2.8 Al Principio la Prioridad Era lo Económico

Al principio de la experiencia la BPAC tuvo que enfrentarse a algunos inconvenientes o barreras que dificultaron su proceso, pero era totalmente entendible en un momento prematuro de la reincorporación. Principalmente, esto tenía que ver con las necesidades más urgentes de la

comunidad y en ese momento sus preocupaciones giraban en torno a de qué medios de producción iba a vivir la gente. Primero había que garantizar una economía para que las familias puedan quedarse, y ahí sí podía tener sentido un proyecto educativo, porque a raíz de la incertidumbre los firmantes de paz podían dispersarse en el territorio nacional, y eso era contradictorio con el proyecto político y la idea de la reincorporación colectiva en oposición a la reincorporación individual promovida por el gobierno.

Darle prioridad a lo económico era garantizar también la posibilidad de consolidar una comunidad y su proyecto cultural-educativo, porque sin economía no hay gente y sin gente ya no tendría sentido. Esta etapa fue difícil, pero la convicción en la necesidad de un proyecto educativo que rescate la cultura Fariana y la potencie nos hizo seguir adelante.

Justamente en la economía también hay elementos que rescatar en un proyecto educativo propio como en este caso, donde el trabajo colectivo, las formas asociativas y cooperativas de producción se convirtieron en una necesidad ante las que la biblioteca no fue ajena, puesto que se puso a disposición del momento que vivía la comunidad. Por lo que nos sumamos tanto a las tareas de siembra, construcción de carreteras, cargar abonos como hacer parte de los cargos directivos de la cooperativa. Para Sousa Santos (2018) la construcción de alternativas colectivas que pasan por el reconocimiento y la valorización de saberes locales y formas de organización comunitaria son fundamentales para resistir las lógicas hegemónicas y construir proyectos de emancipación social, teniendo en cuenta lo económico como base de lo social.

2.9 La BPAC y COOMBUVIPAC

La BPAC se vincula como un actor clave en la construcción de la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá (COOMBUVIPAC). A este respecto, la BPAC se vinculó al desarrollo de actividades de trabajo y discusión colectiva con toda la comunidad, estimulando la participación y el diálogo para la estructuración de los estatutos de la cooperativa. En este caso, se puede relacionar esta práctica educativa de la BPAC con lo que señala Freire (2012) acerca de que la educación como práctica de libertad implica la participación de las personas en la construcción de su realidad. Es así como en el mes de noviembre del 2017, un año después de la firma del acuerdo de paz, COOMBUVIPAC con aproximadamente 120 personas, se convirtió en la primera cooperativa de firmantes de paz en el marco de la implementación del acuerdo.

Esta estrategia organizativa ha promovido una economía solidaria basada en el trabajo colectivo, el compañerismo y la camaradería Fariana. En esta línea, Guerra (2006) señala que estas experiencias económicas se distinguen tanto de la economía capitalista como de la estatal, pues responden a otras lógicas, racionalidades e instrumentos de gestión.

Las iniciativas productivas vinculadas a la BPAC son una alternativa económica basada en la cooperación y el trabajo colectivo. Para Coraggio (2011) la economía solidaria es un proyecto de acción colectiva que busca contrarrestar las dinámicas excluyentes del sistema dominante y construir formas económicas centradas en la reproducción y desarrollo de la vida. En este sentido, la BPAC a través de su participación en COOMBUVIPAC y otras iniciativas comunitarias fortalecen prácticas que priorizan la solidaridad y la autonomía local.

La constitución de la Cooperativa COOMBUVIPAC y tener la posibilidad de participar como BPAC en la construcción de la metodología para la elaboración de los estatutos y formar parte de su junta directiva fueron motivos de una inmensa satisfacción por saber que el trabajo que estábamos desarrollando tenía una acogida muy fuerte por parte de la comunidad.

Dentro de este proceso se crearon distintas comisiones de trabajo para coordinar las diferentes iniciativas que se venían desarrollando, entre ellas, la producción agrícola y en especial la de piña. La línea de producción pecuaria tenía ganadería a pequeña escala con cochera de cerdos, un galpón de gallinas ponedoras y la piscicultura. También se tenía una línea de producción artesanal-industrial como la zapatería, la ebanistería y la planta procesadora de fruta y, por último, una línea comercial de panadería, la tienda comunitaria, la miscelánea y otra de turismo comunitario que promovía todas las demás líneas.

Como BPAC acogimos respaldar la línea de turismo comunitario, para ello, en medio de una asamblea se planteó conformar un comité de turismo, pues era necesario brindar una atención de forma organizada a la amplia cantidad de visitas que recibía el territorio, gestionar su estadía y garantizar una buena experiencia. En dicha asamblea se eligió por decisión de la comunidad una triada que la conformamos junto con Marcos y Esteban, dos experimentados exguerrilleros que reunían las condiciones para ser parte de la comisión, como ser disciplinados, tener buen trato con las personas y sobre todo saber manejar grupos y distribuir personal. Desde ese momento se crearon distintas jornadas de trabajo con la idea de ampliar la participación, vinculando a otros actores que se hizo por medio de otra asamblea. Con este equipo iniciamos la construcción de un plan estratégico pensando a corto, mediano y largo plazo el proyecto de turismo comunitario.

En simultaneo, resultó necesario gestionar una formación en el campo técnico del turismo, a pesar de que en el manejo de personal los excombatientes tienen mucha experiencia, conocimientos y pericias para la gestión de grupos, como orientarlos o guiarlos con la responsabilidad, los cuidados y la buena comunicación que eso implica. Con la gestión del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), algunas agencias de la ONU y el Ministerio de Comercio Industria y Turismo se concretó la formación en turismo (imagen 9).

Imagen 9

Mosaico primer Comité de Turismo Comunitario



Nota. Constituir el comité de turismo comunitario fue un proceso de organización, planificación estratégica y toma de decisiones colectiva, para una atención pertinente y educativa de las personas visitantes.

Es así como cada integrante del equipo de turismo comunitario conocía su rol según la planeación previa de cada jornada, no existía ni se promovió la figura de un dirigente o mando superior, sin jerarquías verticales. En consecuencia, como señala Freire (1997) la verdadera práctica educativa debe ser dialógica fomentando la horizontalidad en las relaciones y la

construcción conjunta de conocimiento. Pero en funciones de manejo de grupos si fue necesario la voz de un guía líder que todos respetábamos en el ejercicio de la guianza, posterior a cada jornada el equipo se reunía para evaluar y revisar aciertos y desaciertos, así mismo, se pulía la organización de la siguiente jornada. También para la toma de decisiones y el manejo de los recursos había tres delegados que se encargaron de presentar los informes ante la asamblea general.

Uno de los objetivos de la BPAC en medio de esta experiencia fue conformar un equipo de trabajo con participación de la comunidad y lograr su organización y función, promoviendo el empoderamiento del proceso y la continuidad a través de sus iniciativas y sus liderazgos, es así como tiempo después Marcos y Esteban se erigieron como líderes del proceso de turismo comunitario.

2.10 La BPAC y la Casa de la Cultura Cristian Pérez

Desde el inicio las relaciones en el campo del arte fueron muy cercanas, la primera persona voluntaria fue la profesora de teatro *Eanghy* Alejandra Aguirre, más conocida como Angy, estudiante de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle, quien estuvo desde el primer día de la experiencia con una estrategia de la pedagogía del teatro del oprimido con la que supo ganarse a la gente y, por supuesto, a la cultura Fariana, quienes venían organizados desde el 2014 en medio de la confrontación armada. Esta práctica se relaciona con los planteamientos de Freire (2012), pues señala que “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B y mediatizados por el mundo” (p. 105), lo que refuerza la idea de que este enfoque colaborativo fomentó una educación horizontal y liberadora alineada con las prácticas pedagógicas críticas que iba formando parte de la identidad de la BPAC.

El grupo estuvo conformado entre marzo y septiembre del 2017 por aproximadamente 20 personas, entre jóvenes y adultos, hombres y mujeres. Comenzaron con unos montajes de danzas tradicionales en el que se expresaba parte de la cultura Fariana. Aunque también había presencia en el territorio de miembros de la orquesta Fariana *Los Rebeldes del Sur*, pero estos no tenían una vinculación tan directa con este comité de artes.

La profesora de teatro apoyó el fortalecimiento de esta línea artística con otras personas que ya habían tenido experiencia en el campo del teatro, de hecho, tenían algunas obras montadas, pero no tenían las bases técnicas para mejorar sus presentaciones. Además de la técnica, se promovió el teatro ligado a sus realidades y apostaron por levantar memorias del conflicto y sus

luchas, tal como señala Boal (1980) el teatro del oprimido es un ensayo para la revolución. Es así como en el primer mes de trabajo dentro del Grupo de Arte y Cultura Fariano la profesora ayudó a la creación colectivamente *Autobiográficas de una lucha*, una obra de teatro basada en hechos de la vida real de algunos excombatientes durante el conflicto.

Este trabajo junto con el libro de memorias fue hecho en tiempo récord; desde esta línea de teatro se crearon varias obras en pocas semanas y con firmantes de paz como actores naturales. Eso fue posible gracias a la disciplina del grupo, con los aportes de unos sujetos recién salidos de la dinámica guerrillera, quienes estaban a disposición desde la 5:30 am, en jornadas que podían ir hasta las 1:00 am del siguiente día si fuera necesario. La idea era que una parte de las obras fueran presentadas en el marco de la constitución del partido Fuerza Alternativa del Común, FARC, en Bogotá en el mes de septiembre del 2017. Aunque, asistimos al evento no pudimos hacer la presentación por temas logísticos que se escaparon de nuestras manos.

2.11 Sembrar la Semilla de la Radio Comunitaria

Las FARC-EP desarrollaron diversas estrategias de comunicación que incluían música en distintos géneros, videos, documentales, comunicados, proclamas, entre otros. Una de las más simbólicas fue la creación de la Cadena Radial Bolivariana, una red de emisoras clandestinas desde las cuales difundían su pensamiento político e ideológico, al tiempo que emitían noticias y música. Esto fue posible gracias a los aportes y conocimientos de integrantes de la organización, quienes, en medio de las dificultades, lograron formar a distintos miembros en los diversos roles requeridos para montar una emisora. Más aún, se trataba de emisoras clandestinas, lo cual implicaba la capacidad de transmitir sin ser detectadas, ya que, de ser localizadas, se convertían en blancos fáciles de bombardeos.

Con la dejación de armas y el proceso de reincorporación a la vida civil, comenzaron a perderse las capacidades construidas para la práctica y difusión de la radio como proyecto político y herramienta de cohesión territorial. Ante esta realidad, la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) decidió actuar y sembramos la semilla de la radio comunitaria, con la esperanza de que se convierta en un medio para fortalecer el tejido social y difundir mensajes para la paz. Esta apuesta se alinea con lo establecido en los puntos 2.2.3 y 6.5 del Acuerdo Final, que promueve el fortalecimiento de los medios comunitarios y alternativos como instrumentos clave para la reconciliación, la convivencia y la construcción de una cultura de paz.

Es así como, gracias a la experiencia previa de la comunidad firmante de paz de Agua Bonita en la Cadena Radial Bolivariana (CRB) – Voz de la Resistencia, comenzamos a impulsar un nuevo ejercicio radial en este contexto de reincorporación. Para ello, se conformó un equipo de trabajo con el cual iniciamos un proceso de formación e investigación. Como resultado, se lograron recopilar algunos clips y cuñas radiales, y se construyó un primer ejercicio sonoro con la participación de algunas personas que formaron parte de aquella cadena radial clandestina. Este audio puede escucharse escaneando el código QR de la Imagen 10.

Imagen 10

Código QR Ejercicio Radial BPAC - EPI



Nota: Escanea el Código QR para escuchar el audio. Este es una muestra de cómo la historia de lucha se entrelaza con la esperanza en un nuevo contexto, donde las voces antes silenciadas y marginadas a la periferia de la opinión pública pueden ser escuchadas y emerger como parte de las propuestas alternativas de comunicación popular. Fuente: (BPAC, 2019). También puede ser escuchado en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/18dugrFz1iyjP7Wo-YHIDX4Kjlmzni19S/view?usp=sharing>

Mantener esta memoria viva es reproducir los saberes en los nuevos contextos y realidades, como lo indica Barbero (1987), puesto que la comunicación popular es el espacio donde se producen y reproducen las luchas sociales enraizadas en los saberes y prácticas cotidianas de los pueblos. Comprendiendo esto, como BPAC impulsamos un proyecto piloto que integraba herramientas de la comunicación popular, con el fin de recuperar saberes comunitarios en comunicación que se habían forjada en medio de la lucha y la resistencia, y a la vez, buscando aportar a las necesidades que demandaba el contexto de ese momento. Estando en sintonía con Freire (1997), la comunicación va más allá de la transmisión de mensajes, pues representa el diálogo en el que se construye el entendimiento y la acción transformadora, buscando que la academia no solo se limite a extraer información de los grupos, sino que proponga y participe de

manera contextualizada en las transformaciones de las realidades sociales. También como lo plantea Kaplún (1998), la comunicación debe ser participativa y centrada en los actores sociales como sujetos de su propia transformación.

2.12 La BPAC en el Festival Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos en Paz y Reconciliación

El 27 de noviembre de 2017, la comunidad Fariana del ETCR Héctor Ramírez, organizó el Primer Festival de Grafiti y Muralismo “Agua Bonita se Pinta de Colores con Manos en Paz y Reconciliación”. Este evento liderado por las organizaciones locales como COOMBUVIPAC, la Junta de Acción Comunal, el Partido FARC y la BPAC, reunió a 38 artistas de diferentes regiones de Colombia quienes plasmaron 112 obras que reflejan la identidad territorial, la memoria del conflicto, la defensa del medio ambiente, la diversidad cultural y el reconocimiento de la mujer y el campesinado, en la Imagen 11 se pueden apreciar algunas de las obras.

Imagen 11

Mosaico de Fotografías del Primer Festival



Nota: Algunas de las más de 100 obras pintadas en el marco del primer festival, representan la memoria y su historia de lucha.

El festival incluyó actividades como caminatas ecoturísticas para reconocer y hacer pedagogía sobre el territorio y su gente, jornadas de restauración ecológica, torneos deportivos y

conversatorios sobre cultura, arte y educación. Estas iniciativas fortalecieron los lazos comunitarios y promovieron reflexiones colectivas en torno a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. La integración de estudiantes, artistas y excombatientes propició espacios de reconciliación y reconocimiento mutuo, elementos esenciales para la construcción de la paz. En este sentido, Galtung (2003) señala que la reconciliación como un proceso que integra la reparación de relaciones sociales y el reconocimiento mutuo como pilares de la paz positiva.

En 2018, la segunda versión del festival incorporó a más de 50 artistas nacionales e internacionales, así como a estudiantes y profesores de escuelas vecinas. Estos actores transformaron las fachadas de instituciones educativas en lienzos artísticos que simbolizan la reconciliación y el diálogo de saberes. Para Sousa Santos (2018) ese diálogo de saberes es central para construir una justicia cognitiva y social. Pues el festival no solo potenció el arte como medio de expresión, también involucró a la juventud en la construcción de una memoria colectiva que valora la diversidad y el territorio (COOMBUVIPAC, 2019).

El Tercer Festival de Grafiti y Muralismo tuvo lugar entre el 27 de octubre y el 3 de noviembre de 2019. Este evento reafirmó su propósito como un espacio de encuentro que promoviera la reconciliación, la construcción de memoria colectiva y la paz. En esta versión el festival se consolidó como una apuesta integral de educación popular vinculando el arte y la memoria con el tejido social y económico del territorio. A través de múltiples expresiones artísticas se generó un diálogo cultural entre excombatientes, artistas, visitantes y pobladores que cuestiono los imaginarios tradicionales sobre los integrantes de las FARC y fortaleció los lazos de confianza y solidaridad como principios para la Reconciliación.

Ese papel transformador de la educación popular propicio el nacimiento de la Escuela Popular Integral (EPI) quienes lideraron actividades pedagógicas que involucraron a niños, niñas y jóvenes del poblado, promoviendo aprendizajes contextualizados y la reflexión sobre la vida y el territorio. Estas experiencias fortalecieron los valores de cooperativismo, autonomía y hermandad como pilares fundamentales de la cultura Fariana para la construcción de una nueva sociedad.

2.13 Escuela Popular Integral - EPI

La educación ha sido de vital importancia para la comunidad Fariana de conformidad con una de las conclusiones de la octava conferencia, esta es un deber y un derecho del combatiente

(SEMC FARC-EP, 2012) y lo sigue siendo en el nuevo contexto, puesto que, a partir de ella se busca orientar procesos culturales y formativos como la cualificación interna. Además, representa una manera de concientizar y politizar a las comunidades. Por tanto, para Zuleta (1995) la educación como un campo de combate ayuda a que las ideas configuren culturas y sociedades enteras.

En ese sentido, la BPAC desde sus inicios se proyectó como un proceso que podía avanzar a otro proyecto de educación más amplio, con la particularidad de ser contrario a la educación bancaria que predomina en el sistema de educación nacional, y con la esperanza de desarrollar un proceso propio de educación ajustado a las necesidades del territorio y a su gente, quienes ven en el ethos educativo un medio emancipador que posibilita el surgimiento del hombre y la mujer nueva y, a su vez, propiciador de transformación social, política y cultural que apunte a la construcción de la Nueva Colombia, partiendo desde la premisa que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo (Sousa Santos, 2018).

Para este propósito se reconoce el aporte de todos los compañeros y compañeras que voluntariamente prestaron un valioso apoyo en distintos momentos del proceso, la idea de la BPAC era formar un equipo técnico que pudiera fortalecer algunos puntos débiles de la comunidad y avanzar en el alcance del objeto y el logro de su visión.

Volviendo un poco atrás, en el marco de la inauguración de la BPAC que se dio el 15 de octubre del 2017, un compañero llegó a apoyar el proceso que se convertiría en otro de los pilares fundamentales de esta experiencia, Adrián Molina, quien para finales del 2017 ya era parte activa del equipo de la biblioteca, quien en ese momento era estudiante de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle, y vinculó su labor en el ETCR como parte de su investigación para su trabajo de grado.

De esta manera, la Biblioteca Popular Alfonso Cano se iba creando no solo como un lugar donde se guardan y prestaban libros, sino como un espacio posibilitador de todo un proceso de educación integral, pensado para el fortalecimiento de la comunidad en su complejidad desde lo económico, político, cultural en función de la construcción de tejido comunitario, para hacer del territorio un ejemplo para el proceso de reincorporación y reconciliación a nivel nacional a partir de un enfoque de educación popular en el sentido que señala Torres (2007), no sólo como un método pedagógico, sino un proyecto político que busca transformar las relaciones de poder, pero reconfigurando los sentidos y los saberes de las comunidades.

Como BPAC teníamos como referentes algunos procesos de educación popular y de educación propia como el del CRIC en el Cauca, los cuales son planeados a partir del contexto del territorio y las necesidades de su población. Esa educación propia para Torres (2016) surge como un proceso que articula las particularidades culturales, sociales y políticas del entorno, con propuestas pedagógicas desde y para la comunidad, fortaleciendo su identidad y autonomía. Ese crecimiento de la BPAC estuvo engranado con el desarrollo de una comunidad que recientemente se asentaban después de varios años de constantes desplazamientos o de vivir en un estilo nómada por su pasada vida guerrillera.

La población en ese periodo varió bastante; al principio éramos aproximadamente 320 personas, pero para finales del 2017 solo alcanzaba unos 150 firmantes de paz y empezaba a incrementar por parte de “civiles”; familiares que comenzaban a habitar el nuevo poblado. Aunque, muchos otros firmantes de paz decidieron marcharse a otros lugares; unos regresaron a la guerra y otros se fueron donde sus familiares y unos cuantos simplemente se marcharon.

La población inicial por obvias razones de las condiciones de la guerra era en su mayor parte jóvenes y adultos, pero con el paso de los primeros meses y con la llegada de las familias se incrementó la población de niños, pasando en un año de 3 a aproximadamente 17, entre los 5 y 13 años, y después de 9 meses ya teníamos varios recién nacidos.

Es así como para el 2018 ya había otra población importante que atender, lo que completó el ciclo según la proyección de la BPAC como un proceso de educación a lo largo de la vida, con planes para la primera infancia hasta los adultos mayores. Con una educación no solo fundada en temas académico-escolares, sino con formación para artes y oficios. Comprendiendo que para Freire (2009) la educación no solo se limita a la transmisión de conocimientos académicos, sino que busca la transformación integral de los sujetos a partir de sus contextos, saberes y prácticas comunitarias, promoviendo una formación crítica.

Así, la estrategia de la BPAC se concentró en impulsar actividades pedagógicas con los más jóvenes de la población para desde allí ir avanzando en los demás grupos etarios, ya que para ese momento el equipo solo éramos dos personas. Eso dio pie para que la BPAC y la Casa de la Cultura en un trabajo conjunto incidieran en las escuelas donde los niños del nuevo poblado empezaron a asistir a la Institución Educativa Rural El Cedro y la Escuela Rural de Agua Bonita como se evidencia en la Imagen 12. Eso permitió desarrollar acciones de reconocimiento con el propósito de mostrar actividades artísticas y deportivas como una nueva oferta para el territorio,

sumando a los esfuerzos que ya se venían realizando desde la comunidad firmante de paz con las escuelas locales como el caso de la escuela de Agua Bonita que se puede evidenciar escaneando el código de la Imagen 13.

Imagen 12

Mosaico trabajo en las escuelas



Nota. Arriba la Escuela Rural Agua Bonita, abajo la IER El Cedro. Incidir en estos espacios desde los más jóvenes de la comunidad promovió la relación e integración del territorio.

Imagen 13

Código QR fragmento vídeo Mimbre



Nota. Escanea el código QR para ver el video en el Facebook de la BPAC, en este se evidencia el compromiso de los firmantes de paz para hacer realidad un sueño colectivo. En un acto de amor y por la paz se pone a disposición la mano de obra para sacar a delante una escuela rural olvidada. O puedes ir directamente: <https://www.facebook.com/share/v/18FP7GGfpk/>.

Fue necesario, primero, crear un grupo con la participación de los niños, niñas y jóvenes del ETCR, inicialmente desde las artes como la danza y el teatro. Este trabajo tuvo como resultado la creación de varias obras de teatro y montajes de danza que fueron creadas colectivamente entre las distintas sedes escolares. El arte en sus diversas expresiones se constituye en un recurso esencial en los procesos de educación popular como vehículo de aprendizaje y medio para transformar imaginarios y fortalecer vínculos comunitarios.

Afortunadamente, para el mes de junio del 2018 se vinculan al proyecto de la BPAC Alejandra Palacios y Paola Dueñas, que en ese momento eran estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de su conocimiento en biología y pedagogía se convirtieron en otros pilares fundamentales de la experiencia, dedicando su quehacer en desarrollar un proceso pedagógico transformador y crítico en el territorio desde lo ambiental y la ecología con la comunidad. Esto en sintonía con los planteamientos de Freire (2012), resalta que la educación debe promover un compromiso crítico con la realidad que permite a los sujetos participar en la transformación de su entorno. Este enfoque ambiental posibilitó la gestión y ejecución de proyectos ambientales ligados al proyecto de turismo comunitario.

En octubre de ese mismo año, Jenny Aldana, Licenciada en Literatura de la Universidad Surcolombiana, se vinculó al proyecto de la BPAC. Había llegado al territorio unos meses antes para trabajar en Arando la Educación, un proyecto enfocado en la educación acelerada para firmantes de paz y campesinos de las veredas aledañas. Su aporte fue clave en la experiencia, porque era la encargada de abordar la literatura aplicada a las comunicaciones en el proceso educativo. Eso para Walsh (2005) posibilita una práctica decolonial que cuestiona las narrativas hegemónicas y, al mismo tiempo, propone prácticas pedagógicas que visibilizan las voces y saberes marginados.

Es así como para finales del segundo semestre del 2018 la BPAC contaba permanentemente con un equipo de 5 personas ligadas al campo de la pedagogía como la Educación Popular, el Arte Dramático, la Literatura y la Biología se convirtieron de a poco en los campos de conocimiento que iniciaron la educación propia de la comunidad. Ese fue el momento preciso para iniciar una transformación de la BPAC como un proyecto de educación como se había estipulado en su Visión para el año 2017.

Empezamos a generar unos encuentros con todo el equipo para planear una actividad que convocará a la comunidad en torno a un proyecto educativo propio que, aunque demandado por

está no se sabía de manera práctica cómo hacerlo realidad. Es así como para Torres (2007) la educación popular se construye desde la participación de los actores sociales, quienes son los que deben definir los horizontes y caminos según sus necesidades y aspiraciones.

Por ese motivo iniciamos desde la BPAC con este ejercicio hasta que pudimos convocar a la comunidad a una actividad pensada para el diálogo de saberes y el encuentro de sabores, a la que asistieron varias madres con sus niños. Esto se relaciona con lo que señala Sousa Santos (2009) acerca de que el diálogo de saberes permite construir una ecología de saberes que articula diferentes racionalidades, prácticas y epistemologías en busca de soluciones compartidas. Esto resalta la riqueza cultural y epistémica del territorio en la proyección a su escuela popular integral.

Para esa jornada pedimos prestadas las instalaciones del restaurante comunitario y allí se llevaron a cabo las actividades en las que se realizaron diferentes recetas, entre ellas algunas compotas de frutas como la piña producida en el mismo lugar, esto debido a la alta cantidad de bebés “hijos e hijas de la paz”, los que empezaron a poblar el nuevo territorio. Esa experiencia fue muy enriquecedora que dinamizó la construcción de lo que posteriormente se llamaría la Escuela Popular Integral. Logrando que a lo largo de la semana tuviéramos diferentes líneas de trabajo como lo dice Diego en uno de los videos que ellos mismos editaron:

los lunes tenemos Danzas folclóricas; los martes tenemos Reporteritos, que es trabajar con cámaras, computadores... los miércoles tenemos la Guardia del Monte que es venir sembrar árboles, semillas de toda clase que podamos sembrar en el clima de este territorio (Notas de campo, 2019).

Para ese entonces ya nos proyectábamos como Escuela Popular Integral, un proceso que recogería la apuesta ideológica, política y productiva de la comunidad. La iniciativa buscaba la formación de líderes y lideresas que reconocieran su territorio y participaran activamente en las decisiones que inciden en su transformación política, social, económica y cultural (BPAC, 2019, p. 2). Esto para Giroux (1992) se concibe como un acto de conocimiento y, al mismo tiempo, una práctica política orientada a empoderar a los sujetos para transformar las estructuras que perpetúan la injusticia social.

La Escuela Popular Integral se consolidó como un entramado de prácticas pedagógicas situadas, cuyas líneas de trabajo, que narramos a continuación, expresan en su hacer cotidiano los principios de la educación popular, la memoria y la defensa del territorio.

2.13.1 La Guardia del Monte

Es muy importante que los niños aprendan a sembrar y a cultivar porque ese es el futuro de nuestro país... porque los niños se levantan en el campo, aprenden a sembrar, aprenden a cultivar, esa es la esperanza de las grandes ciudades... porque sin campo no hay ciudad.

Tigre, firmante de paz.

La jornada de intercambio de saberes y sabores fue la primera de varios encuentros que empezamos a convocar los sábados a petición de los niños que desde ese primer día nos preguntaron sobre el siguiente encuentro. Es así como desde el 2019 los recibimos con las jornadas lúdicas los fines de semana con actividades deportivas, senderismo y reflexión, a ellas se siguieron sumando otros niños del territorio. Los encuentros generaron un cambio muy visible en la niñez que pasó de ser aislada en el seno de sus familias a ser un colectivo unido del poblado. Pues eran diseñados desde metodologías participativas y experienciales bajo la lógica del que se aprende haciendo en la interacción, estando de acuerdo con los intereses de los participantes. Eso para Freire (2012) sería partir del conocimiento y las vivencias de los sujetos para construir aprendizajes colectivos que transformen al individuo junto con su entorno sociocultural y político.

Una de las salidas pedagógicas se llevó a cabo por la rivera de la quebrada Agua Bonita, donde realizamos avistamiento de aves, insectos y plantas. Esta jornada se aprovechó para realizar una reflexión sobre temas ambientales. La experiencia resultó especialmente significativa para los niños, niñas y adolescentes, ya que fortaleció la confianza mutua y favoreció el desarrollo de su autonomía. Aprovechando el entusiasmo que generó el recorrido, les propusimos encontrarnos un día a la semana para trabajar sobre esos temas y en negociación colectiva se acordó vernos los miércoles. Esta decisión fue clave para trazar la estrategia de encuentros lúdicos los sábados, diversificar las temáticas y métodos, observar qué funcionaba mejor y permitir que el ritmo del proceso fluyera en forma orgánica, con el fin de orientar intencionalmente el inicio de un proceso de educación propia. Así, logramos ganar otro día a la semana con ellos partiendo de sus gustos e intereses en particular.

A partir de ese momento los miércoles empezaron a llegar todos los niños interesados en los temas ambientales, con ellos se inició todo un proceso de formación que combinaba la biología, pero también la promoción del liderazgo, la organización y la participación de un espacio creado desde la horizontalidad. En esa línea, Giroux (1992) señala que el liderazgo pedagógico fomenta

la autonomía y el empoderamiento para transformar las dinámicas de exclusión y del poder en los territorios oprimidos.

Para este proceso fue vital el trabajo desarrollado por las facilitadoras pedagógicas Alejandra Palacios y Paola Dueñas, puesto que ellas diseñaron un programa a partir de los diferentes encuentros que permitieron la formación y consolidación de la Guardia del Monte, nombre que tiene todo un significado en dirección a la Escuela Popular Integral; y es que empezamos a pensarnos, ¿cómo es que nos llamamos? Queríamos algo que identificará a los niños como parte de la comunidad Fariana y sus principios, entonces comenzamos a dialogar para encontrar un nombre. Entonces, dijimos *los guardianes* y transitamos por varios nombres hasta que decidimos llamarla La Guardia (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2019, p. 7).

Los objetivos específicos de la Guardia del Monte estaban relacionados con promover el eco-empoderamiento, rescatar los valores y principios de la comunidad y generar organización para la apropiación del territorio (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2019, p. 7). En ese sentido, el trabajo práctico de la Guardia consistía en realizar actividades para el reconocimiento de la biodiversidad local a partir de salidas de campo y otras acciones para la recuperación ambiental. Esto se puede apreciar en el siguiente video que invitamos a ver en el enlace de la Imagen 14.

Imagen 14

QR del video La Guardia del Monte



Nota. Escanea el código QR para ver el video inédito sobre la Guardia del Monte o accede directamente en la siguiente dirección:

<https://drive.google.com/file/d/1Kq1v3af2VrMeIrsMwrXXPz6UgL7X6KX9/view?usp=sharing>

Para ese trabajo se adoptaron tres áreas del territorio donde se hicieron procesos de restauración desde la siembra y mantenimiento principalmente en las lagunas y fuentes hídricas

naturales. Asimismo, se construyó con el apoyo de la comunidad una huerta que los mismos niños bautizaron; *Huerta los Farianitos*, un espacio en construcción que se proyectó como el propicio para abordar temas como la soberanía alimentaria, práctica política que empodera a los sujetos para construir alternativas desde cada territorio. Esa soberanía aparte de garantizar el derecho a la subsistencia también representa una estrategia clave para fortalecer los lazos comunitarios y enfrentar las políticas y prácticas que amenazan la autonomía de los pueblos y sus territorios (Movimiento Agroecológico Latinoamericano (MAELA), 2011).

Esto permitió aprender de las plantas de uso culinario y reconocer en la práctica campesina cómo cultivar los alimentos, en este proceso de cultivar y cosechar fuimos aprendiendo de la diversidad del suelo y de la fauna que consumían y habitaba nuestras huertas, así mismo, se trabajó alrededor de las semillas y la recuperación de estas. Paola Dueñas señala que:

Íbamos por la laguna del encanto en un ejercicio con los binoculares, ellos calladitos, andando y explorando. Las salidas por la quebrada (Agua Bonita) y los charcos también tenían un sentido, no era ir por ir, sino ir observando y analizando todo (Notas de campo, 2023).

Esas salidas pedagógicas permitían desarrollar las capacidades y actitudes de solidaridad y cuidado de cada participante. Como afirma Diego: *En las salidas que hacíamos nos cuidábamos, los más grandes cuidábamos a los más pequeños, recuerdo que siempre me tocaba cuidar a Maidi, yo no sabía bien que hacer, pero lo hacía* (Notas de campo, 2024).

En un segundo momento de la Guardia del Monte se comenzó a gestionar una dotación para fortalecer la identidad, entre esto, botas, sudaderas, camisetas y pañoletas. Asimismo, se promovieron procesos de investigación comunitaria sobre el diagnóstico de la fauna, haciendo uso de las herramientas gestionadas desde otros proyectos de la comunidad, pero pensados en fortalecer el proceso educativo propio como el caso de los binoculares y los estereoscopios que permitieron el trabajo con las aves y la identificación de artrópodos.

La proyección en ese momento para el mediano plazo de la Guardia era crear huertos y comités ambientales escolares para luego fortalecerlos en cada Junta de Acción de las veredas aledañas, y convertir este ejercicio de Guardias ambientales en una fuerza movilizadora que se opusiera a los procesos de deforestación que amenaza la Amazonía y, por el contrario, promoviera ideas y proyectos armónicos con el medio y de restauración de las afectaciones ambientales. Estas iniciativas reflejan la relación entre la educación alrededor de problemáticas ambientales y los

movimientos populares en América Latina, que buscan generar prácticas educativas transformadoras y acciones colectivas para la justicia ambiental y social (Alves Pereira, y otros, 2019). En el periodo 2018-2020 esta línea de formación se articuló con las demás líneas de la Escuela Popular Integral con el fin de realizar distintas obras de teatro relacionadas con temas de protección de la fauna del piedemonte amazónico.

2.13.2 Deporte Popular

Con el ánimo de nutrir la EPI en el campo del deporte nos acercamos a otro compañero de la comunidad, quien ya había estado vinculado como firmante de paz en algunos proyectos. Se le compartió la propuesta y le pareció muy interesante por su enfoque de Educación Popular y la línea específica de deporte popular que se podía desplegar en el territorio. Así, se logró captar la atención de los niños que les gustaba el fútbol, se definieron los viernes como el día de encuentro deportivo. Aunque los niños querían jugar todos los días.

La metodología consistía en mezclar el entrenamiento físico y la técnica de fútbol con los principios de la EPI como la participación, la organización, la solidaridad, la no discriminación, la igualdad, la inteligencia cultural, la cooperación, el compañerismo, el pensamiento ecológico, y de manera central la superación de la competencia como principio del deporte. Eso para Freire (2012) destacaría que la educación debe ser un acto de liberación que permita a las personas aprender de manera colaborativa, rompiendo con modelos que perpetúan la competitividad y el individualismo.

Esta línea tenía como objetivo la unidad, el trabajo en equipo, el diálogo con otros y generar vínculos con otras comunidades; una manera de crear relaciones a través del deporte y compartir la filosofía. Así hacer del deporte popular una estrategia para la organización de los jóvenes y adultos (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2019).

Con este grupo se crearon dos equipos mixtos de fútbol, uno para los niños entre los 6 y 10 años y otro equipo con los de 11 a 14 años. Con ellos se participó en distintos torneos en medio de encuentros veredales. Se resalta que de estos espacios se valoraba más como medio de diversión que un espacio de deporte por competencia donde jugaban los niños, era una buena excusa para estar juntos y reconocer a los otros. Ahí comenzamos también a vincularnos y a visitar otras veredas como Juntas, al Cedro, al Cedrito y La Montañita para el relacionamiento con actores más allá del poblado.

Tal como lo recuerda adrián molina;

Se crea una nueva relación entre un hombre y una mujer jugando fútbol en el mismo equipo, es otra relación, se fortalece esa amistad, porque en el fútbol uno con la mirada ya se entiende todo... yo siento que ahí se fortalece mucho la camaradería con las miradas en esos juegos, así tratando decirle algo con la mirada al otros y que el otro entienda (Entrevista in situ, Adrián hablando del deporte popular).

Además, el deporte es muy valioso para aspectos pedagógicos como dice Paola Dueñas, pues genera habilidades físicas y motrices a partir del juego, del correr y hasta del caerse. De esta manera, fuimos empezando a darle forma a la práctica del Fútbol Popular como una nueva forma de entender y vivir el fútbol. Como lo señala Cortes (2018), esto sería “una apuesta alternativa a la mercantilización y el fenómeno de la industria cultural que se da con ella, nosotros intentamos incentivar otras apuestas como el Antifascismo, Antisexismo, Antiracismo, la solidaridad, la camaradería y el juego por el juego” (p. 83).

2.13.3 Reporteritos

A partir de las diferentes jornadas de los sábados se pudo enganchar a los niños en actividades a lo largo de la semana, puesto que poco a poco los ocupamos todos los días entre lunes y sábado. El turno para Reporteritos eran los martes, para el inicio de esta línea fue fundamental contar con una video cámara pequeña, era una muy versátil la que teníamos en la BPAC, se la rotábamos a los niños para que ellos mismos hicieran las tomas, por supuesto con las instrucciones de buen uso pertinentes y un contenido intencionado de las grabaciones. Por ejemplo, grabar las aves que veíamos o hacer pequeñas tomas de las actividades que realizábamos. Así se fue promoviendo la necesidad de fortalecer capacidades en términos de comunicaciones.

Este espacio de formación consistió en brindar procesos educativos para facilitar la lectura y la escritura a partir de ejercicios con cuentos, chistes y estrategias para promover la introducción en el mundo de las letras y las realidades, en consecuencia, para Freire (2012) la alfabetización no se reduce al aprendizaje mecánico de palabras y letras, sino que implica la lectura crítica de la realidad como un proceso emancipador. Eso fue lo que intentamos hacer, aprender a plasmar en las producciones audiovisuales y en la escritura de guiones para pequeños videos y obras de teatro, la realidad como un proceso emancipador

En este caso, nadie mejor para hablar sobre esta línea de la Escuela Popular que Jenny Aldana. A través de archivos inéditos propios de la BPAC, recuperados en el marco de esta investigación, sus palabras iluminan el sentido profundo de este camino pedagógico construido colectivamente.

REPORTERITOS: Una apuesta de comunicación para una nueva generación.

Los niños del ETCR Héctor Ramírez, en el Caquetá, se están preparando para ser los nuevos comunicadores, su propósito central es visibilizar lo que ocurre en su territorio.

Los niños del poblado, muchos con familiares exguerrilleros se reúnen los martes a las cuatro de la tarde en la Biblioteca Popular Alfonso Cano. Allí comparten con profesores aprendizajes sobre el manejo de cámaras, la escritura de guiones, planos, encuadres: todo lo relacionado con la comunicación. Su propósito es crear una plataforma comunicativa juvenil que informe lo que sucede en el territorio, de esa manera, incluir a una nueva generación en el diario acontecer del país, para escuchar sus Voces, conocer sus opiniones e intereses (Notas de campo, 2019).

En ese sentido, los *Reporteritos* se formaron en manejo de cámaras de video, fotografía, edición de audio y video, así mismo, en el manejo de la respiración, la técnica de voz y formas de presentación ante la cámara. Es que en cada línea de formación aportaba a la integralidad de la escuela, pues como dice Jessica García: *ellos mismos formulaban los proyectos, ellos mismos hacían las entrevistas, ellos grababan y ellos editaban.*

Algunos de los principios de *Reporteritos* se fundamentaban en el diálogo común, el fortalecimiento de redes entre las comunidades y la cohesión propia del territorio para el fomento del fortalecimiento de la identidad cultural e histórica. Tenía dentro de sus objetivos los siguientes: Registrar y difundir las realidades de la comunidad y las zonas cercanas; Resaltar la voz de la comunidad; Fortalecer las comunicaciones entre las comunidades; Estar alertas de protección de los derechos humanos; Proyectar a los niños, niñas y adolescentes como autores y protagonistas (Documento base Escuela Popular Integral, p. 8). Esto para Sousa Santos (2018) es un conocimiento producido en los márgenes es esencial para visibilizar las luchas y resistencias, y generar alternativas al sistema hegemónico desde los propios territorios.

Así creamos el *Magazín la voz del común*, un medio de diálogo liderado por las niñas, niños y los jóvenes para expresar las realidades de la comunidad, que posibilitó la producción de dos vídeos corto en el año 2019, donde todos los involucrados participaron de la creación colectiva de los guiones, la división de las tareas, responsabilidades, así como de la grabación y la edición.

El primer vídeo de este Magazín que se podrá observar abriendo el código de la Imagen 15, trató sobre la planta procesadora de fruta, para esto se formaron equipos de trabajo y se asignaron roles específicos como cámaras, voces, sonidos y edición. Esto también implicó un trabajo de investigación participativa que se realizó por medio de visitas previas a la planta para dialogar con los trabajadores, después de las respectivas medidas de seguridad e higiene se lograron hacer las entrevistas. El segundo video se desarrolló alrededor de la Zapatería, ambas

Imagen 15

QR del Video Magazín la Voz del Común



eran proyectos productivos de la Cooperativa, en un intento de mostrarle al mundo las acciones exitosas que se tenían en el territorio, y en un ejemplo claro que el proyecto de educación propia está integrado a la realidad del territorio.

Nota. Escanea el código QR para ver el video en YouTube o accede directamente en la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=aF5-HAAP87M>.

2.13.4 Danza y Teatro

En las artes los protagonistas siempre han sido el Comité de Arte y Cultura Fariana Cristian Pérez. La articulación junto con la BPAC fue clave para dar inicio al proceso de construcción de la Escuela Popular Integral. Con ellos se hacen las primeras reuniones para articular acciones en pro de un proyecto de educación propia que agrupara todos los espacios educativos bajo una plataforma y planeación estratégica. Es así como en la idea de abarcar con actividades formativas toda la semana comenzó con los lunes, días destinados a las clases de danza y los jueves eran de teatro.

Para Molina (2019) las artes escénicas a partir del *Teatro para la Reincorporación* fueron mediadoras claves en la articulación de todo el proceso de la escuela, ya que desde las artes se rompían muchas barreras, puesto que los niños formaron “un combo” muy unido por las destrezas adquiridas desde el teatro, lo que mejoró para ese entonces las capacidades de expresión, socialización y formación de identidades, así como el movimiento y el manejo del cuerpo. Esto para Boal (1980) es una forma de conocimiento que debería ser un medio para transformar la sociedad. Pues el teatro puede ayudar a construir el futuro en lugar de esperar pasivamente por él.

Dentro de los objetivos de estas líneas del arte se proponía: Preservar la cultura Fariana en la comunidad como un legado de importancia; Concebir el arte como medio crítico de denuncia y resistencia; Socializar diferentes proyectos de vida a partir de las habilidades propias y adquiridas. (Biblioteca Popular Alfonso Cano, 2019, p. 7). Teniendo en cuenta que el arte es una herramienta que permite que los pueblos oprimidos narren sus historias, reflexione y desafíen las estructuras de poder y generen nuevas formas de pensamiento y acción (Boal, 1980). Por lo anterior, se crearon muchas obras y en ellas se fortaleció también la participación y la creación colectiva. Como lo recuerda Adrián:

Las obras las creábamos con ellos, la obra que más me gusto fue la de la independencia...esa obra tiene coros, esos coros los inventamos nosotros... nos sentábamos en la casa de la cultura a escribirlos (Notas de campo, 2023).

Esos encuentros gustaban mucho porque en ningún momento nadie se sentía excluido, en un tiempo logramos vincular a una niña en silla de ruedas y el niño que perdió una pierna en un accidente. En este sentido, el teatro no solo conectó a las personas con su historia, también permitió la reconciliación al crear espacios donde se transforman las heridas colectivas en actos de construcción de paz.

Con el objetivo de fortalecer la línea de artes en sintonía con la cultura Fariana desde la BPAC se revivió la *Hora Cultural*, lideradas por Adrián Molina y la Casa de la Cultura Cristian Pérez. Pudimos realizar una función los fines de mes con muestras artísticas que estaban relacionadas con los problemas ambientales e históricos del país. Según Walsh (2013) muestra que el arte y la cultura decolonial son herramientas pedagógicas que permiten a los sujetos históricos narrar sus memorias, resistencias y esperanzas, articulando sus propias historias en contra de las imposiciones coloniales.

Como nos lo recuerda Alejandra una de las participantes de la experiencia a través de una actividad de escritura desarrollada con los Reporteritos que esta investigación recoge:

En agua bonita los niños viven el teatro con mucha alegría

Se realizó una obra de teatro basada en sucesos que han acontecidos en nuestro país, es una obra de ficción y de mucho humor.

El día 2 de julio del 2019 se realizó una presentación de teatro que se trataba de un país de locos, esta obra se hizo con el fin de concientizar a las personas de no dejarnos manipular de los altos gobiernos y conmemorar el día del estudiante caído, las actrices principales eran las narradoras LA ESPERANZA y LA JUSTICIA, ellas contaron paso a paso cada acontecimiento que sucedía en la obra (Redacción: Alejandra C).

Además, recuerda Adrián que desde la línea de teatro se logró posicionar el contenido de los mensajes, superando una visión infantilizada pues en todos los casos se hacía un proceso de investigación, por ejemplo, con la obra la independencia se siguió la pista del Florero de Llorente, ¿qué paso ese día? Así ellos sabían cómo hacer los personajes y aprendían algo de historia. También señala Alejandra Palacios que a nivel pedagógico hubo un proceso muy interesante con los niños al desarrollar habilidades comunicativas al soltar su timidez.

Yo siento que los niños luego de hacer las obras de teatro y de tener una hora cultural cada mes, y cada mes estar preparándose para las presentaciones, porque ya era una dinámica que cada mes había una hora cultural... y soltarse de esa manera fue muy chévere, los niños después de ese proceso son otros. Lograron ese proceso de transformarse de manera positiva (Notas de campo, 2023).

En el caso de los que no les gustaba actuar, pero querían estar en los grupos de ensayo se les asignaban otros roles como estar a cargo de lo técnico: manejo de luces y cables de audio, entre otros. Es arte de otras maneras. Eso para Paola Dueñas permitía una relación entre diferentes edades no precisamente solo de niños, había también grandes; *yo participé en alguna obra*. Ver como ellos se aprendían cosas como los diálogos, aunque no fueran largos adquieren capacidad de memoria e improvisación y, si se les olvidaba algo decían *hay que sacarla como sea*. Eso pasó en la obra la independencia cuando estaban Marilyn y Viviana, una tenía que decirle a la otra “vamos donde Llorente” y se le olvidó, pero lograron salvarla. Se les permitió ser partícipes de toda la creación, de manejar su cuerpo y proyectar su voz.

2.13.5 *Sábados de Actividades Integrales*

Los sábados fueron los más parchados...la búsqueda del tesoro, el campamento, la guerra de agua... (Alejandra Palacios, Notas de campo, 2023).

Los sábados fueron los dinamizadores de toda la escuela como los califica Keiner, uno de los niños del proceso: *¡los días más divertidos!* Allí vivimos experiencias muy enriquecedoras en todos los campos, que luego conformaron la complejidad de la EPI, lo que al principio fueron encuentros dinámicos luego se convirtieron en actividades integrales, donde pedagógicamente el propósito era que a través de la práctica, la palabra y recorriendo el territorio se vivieran experiencias de múltiples aprendizajes tanto para la vida como para los procesos académicos, fortaleciendo el desarrollo de cada uno de los niños y niñas, pero buscando principalmente con esto su crecimiento como colectivo.

Por lo que las primeras jornadas aparte de que sirvieron para integrar el grupo y reconocer rasgos característicos de cada participante, también permitió explorar necesidades y sus aspiraciones como lo recuerda Diego: *Yo no salía, hicimos una primera actividad y ahí los conocí a todos* (Notas de campo, 2023).

De estas jornadas salió *El Campamento*, una de las actividades más icónicas de la EPI y que recordamos quienes lo vivimos, porque se gozó a pesar de las oposiciones de algunas personas de la comunidad por obvias razones de seguridad, pero logramos vivir esa experiencia maravillosa que fue pedagógica de principio a fin, desde la planeación colectiva y que fue una propuesta propia de los niños y niñas, desde alistar la maleta, hacer la vaca para la comida y todo el proceso previo, así como en el campamento propiamente, donde se asignaron responsabilidades compartidas como: turnos para la *rancha*, hacer los *chontos*, administrar el *economato*, conseguir el agua y hasta la comisión para hacer un buen charco para bañar. Comprendiendo que la educación popular entiende el conocimiento como un producto colectivo producto de la interacción entre los participantes, la comunidad y su entorno. Eso supone para Freire (2012) que los aprendizajes se dan desde espacios donde se comparten saberes y se construyen nuevos aprendizajes desde la experiencia común.

En la noche fue genial, puesto que vivimos otras experiencias como ver el suelo brillar por un efecto de los hongos que ayudan con el proceso de descomposición o soportar el ataque de las hormigas que, por nuestra inexperiencia en la Amazonía colombiana hicimos un campamento

debajo de árboles plagados de hormigueros que con la noche descienden al piso, aunque nos picaron fue otro gran aprendizaje, no hacer campamento debajo de hormigueros. Eran salidas de campo mediadas por las biólogas Alejandra Palacios y Paola Dueñas.

Como lo dijo Alejandra:

ahí también se fortaleció mucho el cuidado, el trabajo en equipo, la camaradería, que todos estemos bien, que todos comamos, los más pequeños que estaban bajo el cuidado de los más grandecitos (Notas de campo, 2024).

Es así como a partir de las actividades Integrales se buscó iniciar cada una de las líneas de la EPI, y en un segundo momento pasaron a integrar todos los principios, valores y pedagogías para reforzar los objetivos transversales de la cultura Fariana e ir materializando la escuela popular como un proyecto educativo alternativo muy cercano a lo que señala Mejía (2010), pues sostiene que es necesario recoger el acumulado de la tradición crítica para la construcción de “Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos, para hacer real que no es posible separar en educación reconocimiento e identidad cultural y educativa sin redistribución material” (p. 31).

2.14 Asambleas de Niños, Niñas y Jóvenes

*Todo era planeado y entre todos proponíamos que queríamos hacer,
Era como todo por igual, entonces era muy chévere,
Ustedes no nos decían hagan tal cosa y eso lo hacemos,
...éramos nosotros los que decíamos que íbamos hacer.*

Adriana Alvarado¹

Las asambleas eran la columna vertebral de este proceso que llamamos EPI, fue fundamental desde el inicio en la participación de los niños, las niñas y la comunidad. Es que la EPI más que un proyecto educativo era un proyecto político, comparable con la educación propia del CRIC; “que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes (...) en otro ordenamiento social” (2004, p. 18). En ese sentido, la EPI nunca fue algo pensado desde afuera, sino que es producto del seno mismo de la comunidad, pero que había que liderar

¹ <https://www.facebook.com/61553311929631/videos/1129986045079621>

para que se llevará a cabo. Para garantizar un proceso radicalmente democrático cada decisión fue construida en espacios de encuentro dialógico, donde cada uno tenía derechos a participar con su voz y sus posturas se tenían en cuenta para la construcción de consensos.

Estos espacios democráticos son en esencia asambleas de niños, niñas y adolescentes (NNJ), quienes no eran totalmente ajenos a estas dinámicas, pues en el territorio se toman las decisiones más complejas en medio de las asambleas generales de la comunidad. Como BPAC - EPI buscábamos construir una pedagogía que fortaleciera la educación propia y promoviera la formación de sujetos críticos capaces de interrogar y transformar su realidad. Como plantea Fanón (1968), la emancipación requiere que los pueblos asuman un rol activo en la construcción de una nueva sociedad, desde una conciencia crítica y colectiva. Las asambleas eran un ejercicio democrático y también un espacio de formación política en el cual se cultivaba el sentipensamiento y la capacidad de cuestionar las estructuras impuestas, preparando a las nuevas generaciones para asumir su papel en la transformación de la realidad.

Lo que inicialmente fueron espacios de reflexión al finalizar cada actividad, donde se definían los objetivos y las acciones para la siguiente jornada fue transformándose progresivamente. Desde allí se comenzó a orientar el proyecto educativo propio. Se asumieron estos espacios con gran compromiso, pues les permitía a los NNJ participar, ser escuchados y formar parte de la toma de decisiones. Como bien lo recuerda Adriana Alvarado, una de las jóvenes participantes de la EPI: “Éramos todos lo mismo, no nos decían que hacer, sino que entre todos lo planeábamos”. En relación con Gramsci (1981) es como el *rapport pédagogique* entre maestro y estudiante, en este caso es rapport activo, de relaciones recíprocas por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro (p. 45).

En las asambleas se definió cada una de las líneas de la EPI, lo que les gustaba hacer a los participantes que, a su vez, propusieron actividades que se llevaron a cabo con el equipo de facilitadores pedagógicos. Intentando desplegar en medio de las diferentes líneas contenidos en términos de la biología, la lectura, la escritura, las artes, los deportes, pero a través de metodologías experienciales, “porque así cada conocimiento aparece como una posible contribución para el buen vivir de la comunidad, donde se da validez al conocimiento de forma circunstancial, debido a su contribución posible a la solución de problemas colectivos” (Barbosa , 2015, p. 47).

La Imagen 16 evidencia que estos encuentros fomentaban el diálogo igualitario y la participación, reflejando la apropiación del proceso por parte de la comunidad.

Imagen 16

Relatoría Asamblea de NNJ

Fecha 9 de Noviembre del 2019

ASISTENTES:

*Adriana	*Maicol	*Jhulder	*Viviana
*Mari	*Marilyn	*Jhayan	
*Diego	*Saira	*Dori	
*Oliver	*Michel	*Juan	

PROFES:

*Adrian	*Carlos
*Yeni	*Barbara
*Paola	

Los puntos de hoy (De que vamos hablar)

- *El Balance del festival
- *~~El~~
- *Propuestas
- *~~El~~
- *Convivencia

Sobre el festival

Jhaya opino que el no fue

Adriana que bailar en un lugar como mas comodo

* Los inventos de la escuelas en la laguna

Mari dijo que le gusto compartir con los de las otras escuelas

Jhayan que le gusto mucho y sembro muchos arboles

Jhulder que tiraron mucha basura en el lugar

Propuestas Del invento

Marilyn que para la otra traer bolsas de basura para poder ~~de~~ echar la basura

Nota. Más que una relatoría, la imagen evidencia la participación y el diálogo igualitario en la asamblea, donde la relatora es una adolescente de 14 años y el participante más joven es Johan, de 6 años. En estos espacios, sin intervención de los facilitadores pedagógicos, se definían colectivamente el orden del día, los relatores y los moderadores. Además, se realizaban balances, críticas y autocríticas, como en el caso del manejo de los residuos y la formulación de propuestas.

Para Paola Dueñas la importancia de estas jornadas radicaba en que era como crear espacios seguros para los niños, espacios donde podían hablar de diferentes cosas sin sentirse juzgados, y también donde podían sentirse escuchados y ser reconocidos. Las asambleas les hacían sentir que ocupaban un lugar, que eran parte del proceso y tomados como sujetos políticos de importancia.

La clave de lo que logramos hacer radica en metodologías que desde un comienzo les hizo sentir que ellos y ellas eran quienes tomaban las decisiones; si desde el equipo de facilitadores pedagógicos queríamos promover encuentros para abordar temas ambientales y de biología, había que facilitar la experiencia para que a los NNJ les quedara la curiosidad sobre esos temas, así nuestro trabajo era facilitar los espacios para poner en discusión y que surgiera un día a la semana para vernos y seguir con el proceso, no era algo que se les dijera como *profesores: vea, escuchen la clase de la Guardia del Monte son los miércoles*. Nosotros sabíamos que queríamos, pero no lo podíamos hacer como los demás diciéndoles *vengan esta es la fecha y hay que hacerlo así*. La idea era siempre garantizar que ellos sintieran que eran parte de la toma de decisiones.

Así mismo, las asambleas de padres y madres eran esencialmente importantes como lo resalta Alejandra Palacios:

Las asambleas de los niños y los papás van acordes con lo que es la integralidad de la educación, la educación no solo se queda en la escuela con los profes, también es un proceso autónomo de ellos, de todo lo que nosotros les ofrecemos para que desarrollen habilidades (Notas de campo, 2019).

Los padres deben saber que se hace si entiendes lo que significa este proceso, pues no vas a castigar a tus hijos con no dejarlo ir a las actividades. Ese ejercicio asambleario permitía comprender todo lo que compone el quehacer pedagógico. Esto debido a que algunos padres empezaron a castigar a sus hijos con lo que más les gustaba hacer, asistir a las actividades de la BPAC - EPI.

Las asambleas para los niños era un ejercicio muy serio como lo recuerda Adrián Molina: *Me acuerdo mucho la vez que fue con Zaira y otro niño, ella le dijo; es que a mí no me gusta que usted me diga gorda, y todos serios, y empezaron a dialogar buscaban como solucionar la situación. Es que unos niños que empiecen con esas actitudes y hacer los ejercicios de decirle a otra persona de forma calmada sin entrar en conflicto, sin estar alterados; lo que no le gusta, fue algo muy importante pedagógicamente, se le crea mucho carácter al niño. En esa asamblea se solucionó el conflicto por los apodos* (Notas de campo, 2024).

2.15 Cierre del Macrorrelato y de la EPI

El macrorrelato intenta recoger y construir la experiencia en la que tomo forma la BPAC y lo que durante el 2018 al 2020 llamamos la Escuela Popular integral. Para el colectivo de facilitadores pedagógicos la experiencia representa uno de los procesos más esperanzadores en los

que hemos participado. Llegamos desde distintos rincones del país y en la práctica nos conformamos como equipo. Como estudiantes de la Universidad pública aprendimos a entrar en la comunidad, siendo acogidos como parte integral de ella al identificarnos como iguales. Nos llevamos en nuestras memorias y corazones la riqueza de la experiencia compartida en un momento histórico para Colombia. Entre muchas manos pusimos en un acto de amor sincero nuestro servicio como profesionales en formación y como personas llenas de sueños por construir esa Nueva Colombia por la que tanto se ha luchado.

En pocos años logramos una amalgama con la comunidad, para darle vida a un proyecto pedagógico propio en un contexto donde los retos superaban las posibilidades. Sostener una lucha cultural en medio de necesidades urgentes y un proceso de reincorporación que enfrenta el riesgo de ser absorbido por una sociedad individualista y capitalista fue un desafío constante. Sin embargo, el camino tomó un giro inesperado en 2020, cuando el proceso pasó a manos de una universidad privada de élite. En nuestra búsqueda de sostenibilidad y formalización abrimos las puertas a alianzas que bajo un juego de poderes y recursos terminaron apropiándose del proyecto. Sus publicaciones hoy lo muestran con otros nombres, invisibilizando la historia y el esfuerzo colectivo de quienes gestamos el proceso. Como lo plantean Sousa Santos (2010) y Freire (2012) esta lógica representa configuraciones de opresión epistémica, donde el conocimiento popular y las experiencias transformadoras del sur global son subordinadas, apropiadas o silenciadas por estructuras dominantes que se presentan como neutrales.

Pero más allá de estos conflictos, lo que siempre nos importó fue que la comunidad mantuviera el control sobre su cultura y sus procesos educativos. Seguimos creyendo que la resistencia, la dignidad y el espíritu de lucha que la caracteriza, sabrán devolverle su proyecto educativo propio, crítico y profundamente ligado a su cultura Fariana. Porque en medio de la batalla, la cultural, la memoria y la dignidad deben prevalecer.

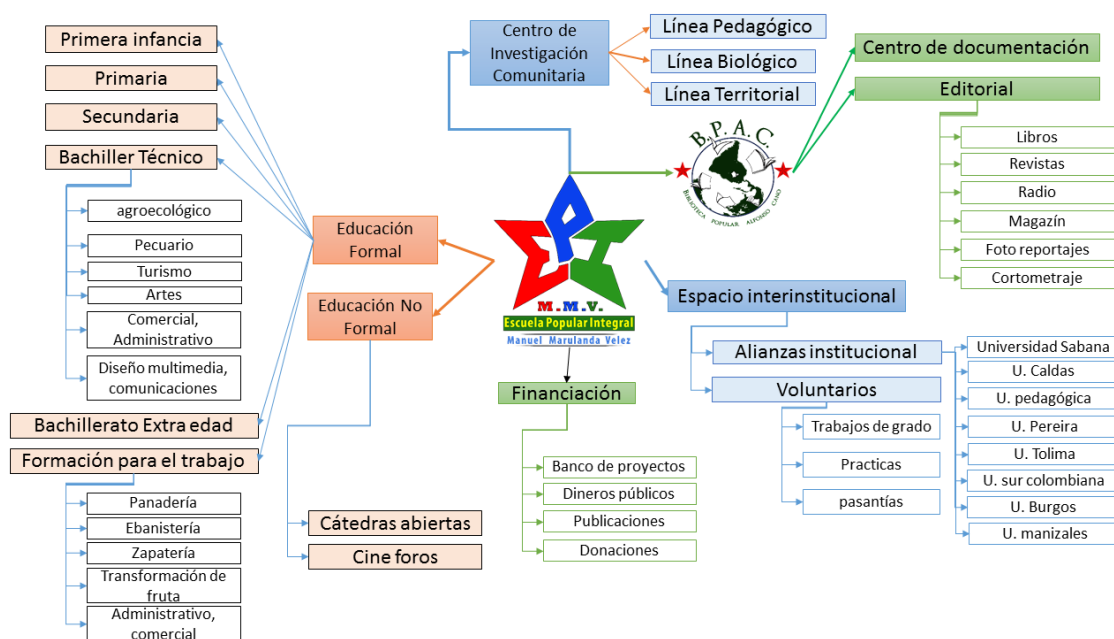
La experiencia nos dejó aprendizajes profundos que van más allá de lo académico. Aprendimos que la educación popular no solo se trata de métodos, sino de vínculos, de construir desde el territorio con quienes lo habitan, de saber escuchar, de caminar al ritmo de la comunidad y de asumir con humildad nuestra responsabilidad. Enfrentamos contradicciones, revisamos nuestras propias prácticas y fortalecimos la convicción de que los procesos emancipadores no pueden depender de estructuras externas que desconozcan la historia viva de los pueblos. La

experiencia, aunque herida por la intervención de intereses particulares, también nos enseñó a resistir desde el afecto, la solidaridad y el compromiso con la transformación social.

Finalmente, recogemos la Imagen 17 porque representa el esquema que proyectábamos a mediano plazo como parte del proyecto pedagógico alternativo. Todo lo construido y proyectado fue puesto en conocimiento de la comunidad con el propósito de que puedan darle continuidad al proceso, luego de que como equipo de educadores tuviéramos que dar un paso al costado en este proyecto.

Imagen 17

Proyección Proyecto Educativo Alternativo Propio



Nota. Este esquema estructura la visión que planteábamos del proyecto educativo propio (BPAC, 2019).

Como cierre del macrorrelato agradecemos enormemente a la comunidad Fariana de Agua Bonita 2. No hay espacio más que para el afecto a toda una población con la que nos hicimos uno, para ayudar a emerger desde sus entrañas, desde su propia cultura, un proyecto educativo emancipador que diera continuidad a una historia de lucha que aún continúa, con los pueblos su voz alzando.

3 Capítulo. Interpretación

La interpretación constituye la segunda etapa del proceso de sistematización de la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, en la cual se realiza una lectura extensiva de la Reconstrucción, integrando además los resultados de las diversas herramientas de recolección de información aplicadas durante la sistematización. Entre estas se incluyen las fotografías de las actividades de la BPAC y la EPI, los videos producidos por los *Reporteritos*, el libro *Una Guerrilla Por Dentro, Memorias de Resistencia*, las Bibliotecas Móviles Farianas, los audios de las asambleas de niños, niñas y jóvenes, material derivado de algunas clases, así como los registros de los grupos de discusión.

Para poner en discusión la interpretación se cuenta con la valiosa oportunidad de haber compartido personalmente con la comunidad a lo largo de toda la experiencia sistematizada. Una cercanía que permitió enriquecer la interpretación mediante un conocimiento del contexto social, cultural, económico y político del territorio, extendiendo así la reconstrucción como una unidad hermenéutica.

La interpretación tiene como propósito comprender la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano desde los enfoques y prácticas de la educación popular, buscando descubrir sus aportes al modelo pedagógico del territorio y a la construcción de paz en un contexto de posconflicto. Para ello, se identificaron cuatro núcleos temáticos relevantes frente al objetivo general. El primero aborda la relación entre la práctica de la BPAC y la cultura Fariana. El segundo se centra en el enfoque territorial y comunitario, analizado a través de conceptos que sustentan la práctica de la experiencia. El tercer núcleo trata sobre la educación propia y los saberes contextualizados. El cuarto y último núcleo temático interpreta los aportes de la BPAC a la EPI, identificando la construcción inicial de los conceptos para el modelo educativo propio.

3.1 Primer Núcleo Temático: La Cultura Fariana en la Experiencia de la BPAC

La cultura Fariana se configura como el pilar esencial en la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC). El reconocimiento como la primera Biblioteca de la Paz por parte de Consuelo Gaitán directora de la Biblioteca Nacional de Colombia evidencia a una comunidad cuya cultura propone la paz a través de acciones concretas más allá de los discursos. Así, la

biblioteca se convierte en un acto tangible de construcción de paz y, al mismo tiempo, en una forma de transformar dentro del proceso de reincorporación las formas de lucha, pero comprendiendo que la firma del Acuerdo de Paz representa una oportunidad que no implica la ausencia del conflicto ni la superación de sus causas estructurales.

En el contexto de reincorporación de los firmantes de paz, mantener viva la cultura Fariana se convirtió en un imperativo que la BPAC apropió como herramienta pedagógica para acompañar los procesos de resistencia epistémica que emergen ante una realidad marcada por el choque entre dos culturas opuestas: la Fariana basada en principios colectivos y cercanos a ideologías socialistas, y la occidental fundamentada en el individualismo y la competencia como lógicas del capitalismo.

La BPAC encuentra sus raíces simbólicas y materiales en las Bibliotecas Móviles Farianas, una estrategia educativa y cultural creada durante el conflicto armado para fortalecer la cualificación organizativa y mantener la unidad ideológica que realmente hoy sigue vigente a través de este proceso educativo. Las bibliotecas móviles garantizaron el acceso a libros y a la lectura en medio de la guerra, fortaleciendo la identidad colectiva de los combatientes. En el contexto de la reincorporación se resignificaron como la base inicial de la BPAC, consolidando un vínculo entre pasado y presente, descrito en la reconstrucción como *“un tesoro preciado, parte de la memoria viva de la lucha”*.

La memoria colectiva como parte fundamental de la Cultura Fariana desempeña un papel central en la resignificación de las identidades culturales y comunitarias en las prácticas de la BPAC. Este proceso permitió que la comunidad, especialmente los excombatientes Farianos y campesinos preserven sus principios políticos y culturales al narrar sus propias historias como forma de resistencia epistémica frente a las narrativas hegemónicas. Ejemplos como el libro *“Una Guerrilla por Dentro”*, las obras de teatro, el Festival de Muralismo y Grafiti o las producciones de los *Reporteritos* reflejan esta intencionalidad.

En palabras de la comunidad: *“hoy tiene usted una obra hecha por manos de guerrilleros... manos que hoy ponen ante usted Una Guerrilla por Dentro”* (Adrada C. , Mendosa, Rodríguez, & García, 2017, p 3). Representa un testimonio que revela el esfuerzo por rescatar un pasado de lucha, donde quedaron muchos mártires o camaradas que no alcanzaron a llegar a la firma del acuerdo, resignificándolos como un legado político y educativo en el nuevo contexto de construcción de paz.

Lo anterior se puede interpretar de las palabras de Paola Dueñas, líder de la *Guardia del Monte* del proyecto educativo propio:

hay una obra de teatro que se iba a hacer relacionada con una experiencia particular que le pasó a una compañera, que fue cuando a ella la hirieron en la pierna, y ella tiene toda una historia donde ella salió del grupo sola, le tocó caminar así y llegar a una casa, y cuando ella lo empieza a contar, se va a ese momento. Y uno la siente como cuando ella lo siente, como que eso le toca, y es hacer también ese ejercicio de memoria también desde otro lado ¿sí? Obviamente son sucesos que tocan y que duelen, pero bueno así mismo uno los va superando a medida que lo va contando, cuando va haciendo, cuando va sacando todo eso también sirve (Notas de campo, 2019).

De esta manera, la BPAC a través de sus narrativas artísticas y literarias creadas sin estándares o filtros externos se convirtieron en una herramienta de resistencia frente a las narrativas oficiales que tienden a invisibilizar o estigmatizar a las comunidades marginadas, particularmente a la comunidad excombatiente y campesina. Desde la perspectiva de las epistemologías del sur de Sousa Santos (2018), dichas producciones hacen presentes *saberes no existentes* a través de las historias de los excombatientes, a la vez, generan espacios de diálogo y reconciliación, permitiendo que se apropien de su narrativa en medio de la ecología de saberes.

Para Mejía (2015) estos escenarios pueden entenderse cómo procesos de intraculturalidad, pues dentro de la comunidad se reafirman saberes, valores y símbolos de la cultura Fariana, fortaleciendo su identidad y resignificando su pasado en el territorio. A la vez, se genera un ejercicio de interculturalidad, ya que en las creaciones artísticas confluyen múltiples expresiones y referentes que permiten el intercambio de conocimientos entre lo urbano y lo rural, entre las experiencias de excombatientes y de otras poblaciones, ampliando la comprensión de la historia y su vínculo con el monte. También se abre paso a la transculturalidad, pues de este encuentro dialógico cultural emergen nuevas representaciones que fortalecen la identidad colectiva y generan una memoria en común que trasciende las fronteras de cada grupo, dando lugar a nuevas narrativas de resistencia y oportunidades para la reconciliación y la construcción de paz.

Asimismo, la BPAC preserva y resignifica otras prácticas esenciales de la Cultura Fariana como la camaradería y la disciplina. Son principios que se trabajan en distintas actividades como la Guardia del Monte con su *Huerta Los Farianitos* donde se aprende a cultivar de manera colectiva, comprendiendo en la práctica que el trabajo en minga es mucho más fácil, así como la importancia de una disciplina orientada hacia un propósito común. Estas formas de organización también fortalecen los lazos sociales y promueven la participación inclusiva. Según Walsh (2009)

dichas prácticas configuran espacios de re-existencia donde la cultura se convierte en herramienta de resistencia y transformación social.

La organización comunitaria, el diálogo, la crítica y la autocrítica son pilares de la vida Fariana que se reflejan en los proyectos pedagógicos de la BPAC y la EPI, porque promueven la participación, la escucha, el empoderamiento y la reconciliación. Son principios que se materializan en espacios de reflexión colectiva y comunitaria como las asambleas de niños, niñas y jóvenes, de padres y madres, asambleas generales, así como en la planeación colectiva y la toma de decisiones consensuadas. En dichos escenarios las experiencias individuales se convierten en diálogos compartidos que facilitan la superación de conflictos, mejoran la convivencia y fortalecen la construcción de empatías.

Textualmente del macrorrelato:

Estas asambleas fueron desde donde se definió cada una de las líneas de la EPI, ellos decidieron que les gustaba hacer y propusieron actividades, y lo que hicimos con el equipo de facilitadores pedagógicos fue recoger estas motivaciones, gustos, iniciativas y las orientamos en el campo de la educación y la pedagogía (Notas de Campo, 2019).

La práctica comunitaria promovida por la biblioteca fortalece el sentido de pertenencia y resignifica el aprendizaje como una construcción liberadora, en coherencia con los principios de la educación popular. La Cultura Fariana se consolida en la BPAC como un recurso pedagógico central dentro del proceso de construcción de paz. Esta experiencia evidencia que las narrativas colectivas, articuladas desde una perspectiva decolonial y situada en las Epistemologías del Sur, nutren una educación popular transformadora y contextualizada. Desde esta perspectiva se reconoce que la BPAC preserva las raíces culturales y políticas de la comunidad Fariana y las resignifica, adaptándolas al nuevo contexto, incluso cuando ello supone un desafío frente a las estructuras de poder hegemónicas.

La experiencia sistematizada también demuestra que la educación popular al nutrirse con los saberes propios, antes *no existentes*, que emergen en el ejercicio de la ecología de saberes, permite resignificar las raíces culturales y políticas de la comunidad en el nuevo contexto de reincorporación. De acuerdo con Mejía (2015), la práctica responde a la necesidad de “construir mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes” (p. 44). En coherencia con ello, se resalta que la BPAC nace

de la organización comunitaria y se fortalece a partir del empoderamiento del territorio como estrategia para el alcance de la justicia social y la construcción de paz duradera.

3.2 Segundo Núcleo Temático: La Educación Propia y la Construcción de Saberes

Contextualizados

La educación propia y la gestión de saberes contextualizados en la experiencia de la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) constituyen un eje central para comprender el proyecto educativo que sustenta la Escuela Popular Integral (EPI). Desde el inicio, la biblioteca ha tomado elementos para su modelo educativo a partir de un enfoque territorial participativo y dialógico, donde la comunidad es la protagonista de su propio proceso formativo. Así, desde la BPAC, la educación no se impone desde estructuras externas, sino que responde a las necesidades específicas del territorio, con una comunidad que lidera su propio proyecto de educación tejido desde el reconocimiento y haciendo presentes los *saberes no existentes*, en estrecha relación con los principios de la cultura Fariana forjada a lo largo de décadas de resistencia y lucha colectiva. La gestión del conocimiento se fundamenta en la memoria colectiva y la reconstrucción de prácticas educativas que permiten una apropiación crítica de los procesos pedagógicos.

La BPAC resignifica la relación entre aprendizaje y espacio a través del concepto emergente de *Territorio-Escuela*; el aprendizaje se teje desde la experiencia, la convivencia colectiva y la interacción con el entorno, la cultura, la historia y la comunidad. Es una apuesta pedagógica que contrasta con la lógica de la educación tradicional que ha funcionado históricamente como un instrumento de reproducción ideológica, estableciendo muros simbólicos que separan el conocimiento del pueblo, divide a la sociedad en clases y fragmentan comunidades y sus culturas, reforzando las estructuras dominantes de poder.

El *Territorio-Escuela* se constituye como una respuesta contrahegemónica, que rompe con los cercos o muros del conocimiento formalizado y propone una educación situada y emancipadora, que recoge la visión de la comunidad orientada al buen vivir, desplazando su función disciplinadora hacia una función liberadora. Así, la BPAC convierte al territorio y la comunidad en la escuela propiamente dicha, y la experiencia colectiva en método pedagógico, superando la individualidad y la competencia. En consecuencia, la BPAC ha levantado muros, pero para proteger la memoria, la resistencia, la cultura Fariana, la dignidad y la justicia cognitiva.

En coherencia con esta mirada, la experiencia de la BPAC dialoga con la perspectiva del CRIC (2004), para quien “el proceso de la educación propia, más que limitarse al estrecho espacio de la escuela, se ha diseminado en todo el proyecto global de la organización, contribuyendo a la construcción de identidad, sentido comunitario y espíritu de trascendencia” (p. 60).

El concepto de *Territorio-Escuela* en la BPAC parte de la convicción de que el aprendizaje no se restringe a un aula tradicional con un profesor al frente. Cada línea pedagógica del proyecto educativo BPAC-EPI se desarrolla en escenarios diversos y poco convencionales para una escuela: la *Guardia del Monte* se lleva a cabo en campo abierto, quebradas y lagunas; las artes juegan un papel clave en la consolidación de la Casa de la Cultura Cristian Pérez; el *Deporte Popular* se practica en las canchas comunales; y los *Reporteritos* exploran el territorio, sus cultivos, la biblioteca y los talleres de producción de la cooperativa para redactar o realizar tomas y editar el material para sus producciones audiovisuales. Son metodologías que responden a una pedagogía del hacer, donde la práctica y la reflexión sobre la acción se articulan como vías para una apropiación crítica del conocimiento (Freire, 2012).

En el marco de las Epistemologías del Sur, la BPAC desafía las jerarquías del conocimiento hegemónico y reivindica los saberes propios como fuente legítima, reconociendo a las comunidades como protagonistas en la producción de saberes y conceptos propios. Siguiendo a Sousa Santos (2009), la BPAC desarrolla una ecología de saberes en la que el conocimiento no se limita a la academia, sino que emerge de la experiencia comunitaria, el diálogo intercultural y la práctica política, puesto que materializa la gestión del conocimiento como un proceso participativo. La resignificación de los saberes se traduce en herramientas pedagógicas como el diálogo horizontal, la crítica y la autocrítica, y la creación colectiva. Estas estrategias educativas también se reflejan en el trabajo metodológico de la sistematización, que reconoce a los actores sociales como productores de conocimiento legítimo sobre su propia experiencia (Jara, 2018). Este conjunto de prácticas enriquece el modelo educativo de la EPI y fortalecen la autonomía y el empoderamiento de la comunidad. Principios como la solidaridad y el buen vivir son fundamentales en este proceso, ya que proporcionan un marco ético y político que orienta la gestión del conocimiento.

Para la interpretación de esta experiencia, educación propia se comprende también como una estrategia de empoderamiento comunitario, mediante la cual los habitantes del territorio se reconocen como sujetos políticos y pedagógicos capaces de transformar su realidad. Este proceso

ha permitido la consolidación de identidades colectivas y la apropiación de la educación como un derecho y una herramienta de lucha política.

El proceso educativo de la BPAC y la EPI hasta el 2020 se sustentó en pedagogías que integraban la práctica como base del aprendizaje. Recorrer el territorio, sembrar, bailar, actuar, jugar y dialogar colectivamente eran actividades que permitían interiorizar conocimientos, a la vez, fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia. Este enfoque se fundamenta en torno al concepto emergente la comunidad como eco-empoderamiento, el cual representa la soberanía sobre el territorio, la autonomía en la toma de decisiones sobre este y la relación armónica con otras especies, consolidando el *Territorio-Escuela* como una propuesta educativa en la que la comunidad y su territorio son la escuela misma y el eje central del aprendizaje.

Un primer esfuerzo por sistematizar los principios de la comunidad Fariana en relación con su modelo educativo fue el “*Glosario Fariano Bloque Sur*”, incluido en el libro “*Una Guerrilla por Dentro*” (Adrada C. , Mendosa, Rodriguez, & García, 2017), que recopiló palabras claves de la cultura Fariana. Para 2019 este trabajo había evolucionado hacia un borrador conceptual que sentó las bases del modelo educativo de la Escuela Popular Integral EPI. El proceso de construcción conceptual desde la ecología de saberes permitió resignificar las experiencias de lucha y la emergencia de metodologías en clave pedagógica, además fortaleció la identidad comunitaria como un actor político en el proceso de reincorporación. A continuación, profundizaremos en estos conceptos.

3.2.1 El Buen Vivir

En la experiencia de la BPAC y la EPI el Buen Vivir se materializa en la construcción de una vida comunitaria basada en la integralidad y la armonía con la naturaleza, concepción que responde a una perspectiva filosófica y se traduce en prácticas concretas que configuran un proyecto educativo propio y territorializado. Desde la visión andina es entendido también como Sumak Kawsay que implica una existencia plena en equilibrio con el entorno, sin la lógica extractiva ni el individualismo que caracteriza el desarrollo occidental (Acosta y Martínez, 2009). El Buen Vivir también se vincula con la justicia social y la construcción de la paz.

La EPI incorpora el Buen Vivir en su modelo educativo, entendiendo que el aprendizaje no puede estar desligado de la vida comunitaria ni de las luchas políticas, por el contrario, en la experiencia de la BPAC las aspiraciones de la comunidad son el corazón de la práctica educativa,

de ahí su sentido y sus métodos en coherencia con su lucha colectiva. Como afirman Acosta y Martínez (2009) el Buen Vivir es una propuesta civilizatoria que cuestiona las bases mismas del sistema económico y social dominante. Se trata de un paradigma que busca promover una economía solidaria y un modelo que pone la vida en el centro, trazando un respeto por los derechos colectivos y los derechos de la naturaleza.

Eso ha hecho que se cree un proceso de educación integral pensado como se lee en la reconstrucción, para; *“el fortalecimiento de la comunidad en su complejidad económica, política, cultural, que aporte a la construcción del tejido social y comunitario para hacer del territorio un ejemplo para el proceso de reincorporación y reconciliación a nivel nacional”*. Esta visión se refleja en el concepto de Territorio-Escuela, donde el aprendizaje es inseparable de la vida comunitaria y de su historia de lucha. Para Freire (1997) la educación lejos de ser un acto neutral es una práctica profundamente política que puede contribuir tanto a la domesticación como a la emancipación de los sujetos. Según Acosta y Martínez (2009) la educación debe estar al servicio de la vida y no de la acumulación, promoviendo una formación crítica que rompa con la lógica individualista y mercantilista.

El Buen Vivir en la BPAC es una práctica cotidiana de resistencia y transformación, donde la educación es una herramienta para fortalecer la autonomía, la autodeterminación y la dignidad colectiva. Como señala Sousa Santos (2011), esta concepción desafía las jerarquías impuestas por la modernidad capitalista, recuperando epistemologías propias que permiten la construcción de alternativas para la vida en comunidad desde un modelo que implica repensar las relaciones de poder, el acceso a los bienes comunes y la organización del conocimiento desde una perspectiva intercultural, ecológica y solidaria.

3.2.2 La Camaradería

La camaradería en la cultura Fariana representa un principio que va más allá de la amistad, es una forma de vida basada en la solidaridad, el apoyo mutuo y el compromiso colectivo, forjando vínculos que trascienden la sangre para consolidar una gran familia. Durante la experiencia guerrillera, las relaciones se tejieron en el calor de la lucha, donde la colaboración y la unión se convirtieron en herramientas esenciales para enfrentar la adversidad y alcanzar objetivos comunes (Castro, 1998). Eso implica un compromiso ético que rechaza el individualismo y pone el interés

colectivo en primer plano, transformando las necesidades individuales en responsabilidades compartidas y fortaleciendo un tejido social basado en la igualdad y el cuidado mutuo.

Para la EPI la camaradería se vuelve indispensable para la convivencia pacífica y la construcción del buen vivir. Esta convicción se plasma en la capacidad de aceptar críticas constructivas y ejercer la autocritica de forma consciente, desarrollando empatía y reconociendo las responsabilidades de cada integrante. Tal como señalan los testimonios de la comunidad, las relaciones en el territorio se establecen de manera estrecha y familiar más allá de consanguinidad, donde cada miembro cuida de los demás y se asume la cooperación como un valor central.

Además, el cooperativismo se erige como un componente esencial que refuerza la camaradería, promoviendo la organización y la división equitativa de responsabilidades tal como se evidenció en las dinámicas de trabajo durante el conflicto. Estas prácticas han contribuido a que desde jóvenes se forjen relaciones de confianza y solidaridad que se mantienen a lo largo del tiempo. Para Freire (2012) esta perspectiva, se podría relacionar con los espacios de intercambio de saberes y construcción colectiva del conocimiento, donde la confianza y la reflexión conjunta permiten que cada experiencia se convierta en aprendizaje y fortalezca la identidad de la comunidad. Esa camaradería se revela como una construcción dinámica en la que el compromiso con el bien común se entrelaza para forjar una identidad. Es un principio rector que establece las bases para la convivencia, el aprendizaje y la transformación social, y dejando un legado que nutre y proyecta el futuro de la Cultura Fariana en un contexto de construcción de paz.

3.2.3 *Disciplina Consciente*

La disciplina consciente en el marco de la Educación Popular y desde la perspectiva de Freire (2012) no se concibe como una imposición autoritaria más bien como un proceso educativo liberador que emerge del reconocimiento mutuo y el acuerdo colectivo. Se configura como un compromiso compartido ya sea entre maestro y estudiante entre padres e hijos o entre los miembros de una comunidad en el que la responsabilidad y la voluntad de actuar se fusionan para enfrentar las necesidades colectivas. Esta voluntad es esencial en la disciplina consciente pues está estrechamente vinculada a la capacidad de aprehender y transformar la realidad, que desencadena una conciencia crítica y participativa.

En la experiencia de la BPAC y la EPI se evidencia que la disciplina implica un trabajo conjunto de autorregulación y compromiso con el entorno. Como lo expresa en el macrorrelato

Alejandra Palacios, líder pedagógica, al narrar la práctica de la Guardia del Monte: *“ahí también se fortaleció mucho el cuidado, el trabajo en equipo, la camaradería, que todos estemos bien, que todos comamos, los más pequeños que estaban bajo el cuidado de los más grandecitos”*, del mismo modo. Para Diego, uno de los adolescentes participantes del proceso educativo dice: *“En las salidas que hacíamos nos cuidábamos, los más grandes cuidábamos a los más pequeños, recuerdo que siempre me tocaba cuidar a Maidi, yo no sabía bien qué hacer, pero lo hacía”*

Estas prácticas también se desarrollaron en las dinámicas organizativas y económicas, como se lee en el macrorrelato:

ya en sus funciones, cada uno del equipo de turismo comunitario conocía su rol según la planeación previa de cada jornada, no existía ni se promovió la figura de un dirigente o mando... posterior a cada jornada el equipo se reunía para evaluar y revisar aciertos y desaciertos, así mismo, se pulía la organización de la siguiente jornada.

En Freire (1997) se puede relacionar la disciplina como el equilibrio entre autoridad y libertad, convirtiéndose en un trabajo colectivo que genera procesos de humanización y que legitima el esfuerzo común para suplir las necesidades de la sociedad. Desde la perspectiva del autor, la disciplina se articula con los aprendizajes socioemocionales a partir de herramientas como: la regulación emocional, la empatía, la toma de decisiones, la superación de conflictos y el control de la frustración se gestionan de forma consciente. Lo que supone que el individuo se reconozca a sí mismo como agente de su propio pensamiento, promoviendo la planificación, la resolución de problemas y una autocrítica constructiva.

En ese sentido, la disciplina en la experiencia de la BPAC y la EPI se revela como un proceso dinámico y colectivo que trasciende el simple cumplimiento de normas y se materializa en la capacidad de transformar el entorno a través de la acción responsable y la cooperación. Es un acto liberador que articula libertad y autoridad, creando un espacio seguro y colaborativo que fomenta el bienestar, la resiliencia y la transformación social.

3.2.4 La Resistencia

La resistencia en la BPAC y la EPI trasciende la oposición frente a estructuras de poder y se configura como un acto pedagógico y político que transforma el territorio y la comunidad. Desde la educación popular esta resistencia va más allá del rechazo al conocimiento hegemónico, pues

implica la construcción de alternativas educativas que responden a la identidad, la memoria colectiva y las necesidades comunitarias. Freire (2012) plantea que la resistencia supera la simple oposición y se basa en un acuerdo mutuo en el que se reconoce la necesidad de transformar el entorno a través de la responsabilidad compartida. La BPAC y la EPI han asumido la educación propia como una herramienta fundamental para la consolidación de sujetos históricos capaces de enfrentar y redefinir sus condiciones de vida.

Desde la perspectiva de Giroux (1992), la escuela trasciende su papel como espacio de reproducción ideológica y se convierte en un escenario de resistencia donde emergen formas de pensamiento críticas. Además, plantea que la educación puede ser un medio para que las comunidades desarrollen una conciencia crítica capaz de cuestionar y transformar las condiciones que las oprimen. Es así como en la experiencia de la BPAC y la EPI se han construido resistencias desde la gestión de alternativas pedagógicas propias que se expresan en la creación de un currículo contextualizado en el territorio y desde la cultura Fariana para la construcción de la paz. Para Molina (2005) la resistencia se materializa en acciones que, mediante métodos violentos o no violentos buscan transformar las condiciones de dominación en espacios de libertad y autodeterminación.

La resistencia se evidencia en los contenidos, en sus metodologías contextuales y en la forma en que la comunidad ha construido su proceso educativo. El Territorio-Escuela, la educación propia y en este caso la sistematización de la experiencia son herramientas fundamentales para subvertir las narrativas oficiales que han intentado invisibilizar o estigmatizar comunidades, su historia y sus propósitos, como aparece en el macrorrelato:

Se construyeron espacios desde donde pudimos hablar de nuestra propia historia, porque siempre la habían contado otros, pero esta vez lo hicimos nosotros, desde lo que vivimos y desde lo que queremos construir.

Además, la resistencia en la BPAC y la EPI se refleja en la práctica cotidiana de sus miembros. La autogestión de los proyectos productivos, la economía solidaria, la Junta de Acción Comunal y la toma de decisiones colectivas han permitido generar una educación que apuesta por la formación de sujetos vinculándolos directamente con la construcción de nuevas realidades. La resistencia también se expresa en la defensa del territorio frente a modelos de desarrollo basados en el despojo y la mercantilización de la tierra, reafirmando la autonomía de la comunidad en la gestión de su espacio y su vida colectiva. Para Giroux (1992) la educación crítica va más allá de

adquirir conocimientos, su intención es generar condiciones para la acción transformadora. Así, la disciplina consciente, la camaradería y la autocritica se convierten en elementos claves de una resistencia que supera lo discursivo y se materializa en la organización comunitaria y la transformación del territorio desde la praxis educativa para la construcción de la paz.

Así, la BPAC y la EPI han demostrado que la educación popular integrada con la comunidad es un acto de resistencia en sí mismo. Cada espacio de aprendizaje, proyecto autogestionado y decisión colectiva representan una ruptura con las estructuras impuestas y una apuesta por la autonomía, la dignidad y la justicia cognitiva. Pero también la resistencia se expresa en la voluntad de preservar una cultura Fariana que ha sido forjada colectivamente a lo largo del tiempo, en medio de su lucha en forma de guerrillas, su experiencia en la organización territorial y en su apuesta por la construcción de la nueva Colombia. La resistencia, entonces, se ejerce en la dimensión física del territorio e involucra la esfera política y cultural, enfrentando la imposición de modelos de desarrollo ajenos y defendiendo la construcción de un proyecto educativo propio. Esa pedagogía crítica como plantea Giroux (1992) debe asumir un rol activo en la construcción de una sociedad más justa, y la experiencia de la BPAC es un testimonio de cómo la educación popular es un espacio de lucha, memoria y transformación.

3.3 Tercer Núcleo Temático: Herramientas para la Construcción del Proyecto

Educativo Propio para la Paz.

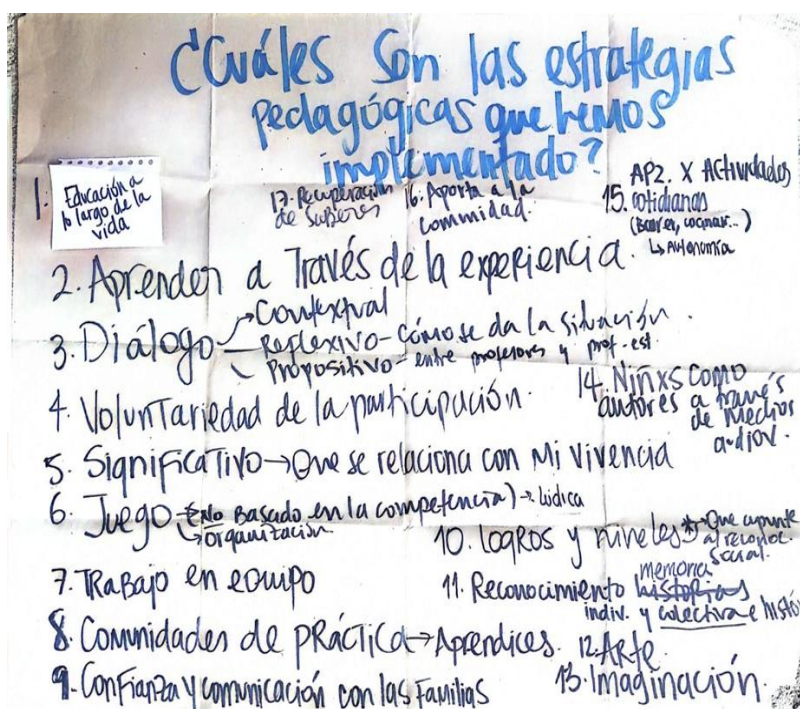
El Proyecto Educativo de la Escuela Popular Integral (EPI) hasta el año 2020 se configuró como una construcción colectiva en la que la Biblioteca Popular Alfonso Cano (BPAC) desempeñó un papel fundamental. A través de un proceso pedagógico contextualizado y territorial articuló herramientas y objetivos educativos que respondían a las necesidades y aspiraciones de la comunidad Fariana, consolidando un aprendizaje significativo y una propuesta alternativa de educación para la paz. Freire (2012) sostiene que la educación no puede desligarse de la realidad concreta de los sujetos, pues solo enraizada en sus contextos y luchas puede convertirse en un acto de transformación social. Así pues, la experiencia de la BPAC y la EPI evidencian cómo la praxis educativa emergente integra los saberes locales con enfoques críticos, adaptándose a las realidades de la comunidad y desafiando las imposiciones de los modelos educativos tradicionales.

Crear un modelo educativo propio es un desafío que implica una crítica al currículo impuesto y a las metodologías verticales, pero también es la afirmación de una pedagogía que reconoce al sujeto popular como constructor de conocimiento, capaz de nombrar su mundo y transformarlo desde su lugar y su historia.

El aporte pedagógico de la Biblioteca Popular Alfonso Cano a la Escuela Popular Integral se puede resaltar, entre otras características, en la definición de un conjunto de herramientas transformadoras que fundamentan su modelo educativo alternativo. Esas estrategias que se muestran en la Imagen 18, educar a través de la experiencia y el territorio, el diálogo contextual, reflexivo y propositivo, la creación colectiva, los aprendizajes significativos, las comunidades de práctica, el juego, la educación para toda la vida, el fortalecimiento de los lazos familiares, la memoria colectiva e histórica, el trabajo en equipo y la organización comunitaria.

Imagen 18

Esquema Estrategias Pedagógicas



Nota. Resultado de una jornada de trabajo colectiva donde resaltamos las estrategias del proyecto pedagógico alternativo BPAC – EPI: entre ellos se leen 17 estrategias.

Estas estrategias se constituyen en los ejes esenciales de una praxis educativa que encarnan una ética del cuidado, el territorio, la participación y la justicia social, que busca sembrar en cada proceso educativo la posibilidad de una vida digna, colectiva y autónoma.

El modelo educativo propio de la comunidad fariana se articula con ejes transversales como la participación y el liderazgo, orientados a fortalecer la organización comunitaria y la gobernabilidad. Según Giroux (1992) la pedagogía crítica debe fomentar la participación consciente de los sujetos en la transformación de su realidad, promoviendo el liderazgo como una práctica emancipadora más que como un ejercicio de autoridad jerárquica. Es una estrategia pedagógica que se refleja en la importancia de las asambleas de los niños como espacios esenciales para el ejercicio democrático y la construcción colectiva de la EPI. Como señala Adriana Alvarado, una de las jóvenes participantes del proyecto pedagógico propio: *“Todo era planeado... entre todos proponíamos qué queríamos hacer. Era como todo por igual, entonces era muy chévere. Ustedes no nos decían hagan tal cosa y eso lo hacemos. En veces éramos nosotros los que decíamos qué íbamos a hacer”*.

3.3.1 Educar Desde la Experiencia y el Territorio

La práctica es la esencia de los aprendizajes en la EPI. El hacer para aprender a través de la práctica implica que no solo se aprende leyendo un libro, sino haciendo, recorriendo el territorio, sembrando, bailando o jugando. Aprender a través de la experiencia permite que los participantes interioricen saberes que no solo son útiles para su desarrollo personal, sino también para fortalecer a la comunidad en su conjunto. Se trata de un enfoque está ligado al ecoempoderamiento, un concepto en construcción dentro el modelo educativo, que fomenta el sentido de pertenencia y la soberanía sobre el territorio, impulsando a la comunidad a ser protagonista de su gobernabilidad. Desde este enfoque, la Escuela Popular Integral no se visualizaba como un espacio con aulas, sino que la escuela era todo el territorio y su comunidad.

A partir de la interpretación emerge el concepto de Territorio-Escuela en la BPAC y la EPI se configura como una herramienta pedagógica que permite que el aprendizaje surja de la interacción con el entorno, las prácticas comunitarias y la memoria histórica. Por ejemplo, en la Imagen 19 se puede apreciar que desde la *Guardia del Monte* se fortalecer el vínculo con la naturaleza y el cuidado del territorio a la vez que se aborda desde las áreas académicas. Igualmente

se hacía por mediado por el teatro y la danza, donde la historia y la identidad Fariana se entretajan como un ejercicio de memoria viva, puesto que cada práctica pedagógica se convierte en un acto de construcción del saber. Como se lee en el Macrorrelato: “Los niños del ETCR Héctor Ramírez, en el Caquetá, se están preparando para ser los nuevos comunicadores, su propósito central es visibilizar lo que ocurre en su territorio”. Este modelo a partir de conocimientos técnicos o artísticos refuerza un sentido de asumir la responsabilidad sobre el territorio y su proceso educativo.

Imagen 19

Sesión de la Guardia del Monte 2019



Nota. El centro de actividades de la Guardia del Monte entre 2018-2019 era la Huerta los Farianitos dentro del vivero de la Cooperativa COMBUVIPAC.

Sousa Santos (2018) plantea que los conocimientos situados y anclados en la experiencia son los que generan transformaciones reales en las comunidades, pues permiten que el aprendizaje cobre sentido en relación con la vida cotidiana. En esta lógica, el deporte popular fomenta la disciplina y el trabajo colectivo, mientras que los Reporteritos convierten la exploración del territorio en una estrategia de lectura crítica de la realidad. Cada línea pedagógica de la EPI se sostiene sobre la relación entre experiencia y territorio, en la que el aprendizaje no ocurre de

manera fragmentada, sino como una construcción integral que une la acción, la reflexión y la transformación social.

3.3.2 El Diálogo como Práctica Reflexiva, Propositiva y Política en la Educación Popular

El diálogo en la EPI y la BPAC se ha entendido como una estrategia metodológica y como una práctica pedagógica y política esencial para la construcción de sujetos críticos y colectivos. Mejía (2015) plantea que el diálogo desde la perspectiva de la educación popular es un proceso de confrontación y negociación de saberes que permite el intercambio de conocimientos y promueve la producción de nuevos sentidos que desafían las estructuras de dominación y abren caminos hacia la emancipación. En la experiencia el diálogo ha sido un ejercicio de construcción de subjetividades, donde las diferentes líneas pedagógicas de la EPI –la Guardia del Monte, el Teatro, la Danza Fariana, el Deporte Popular, los Reporteritos– han promovido espacios en los que niños, niñas, jóvenes y adultos han aprendido a argumentar, a tomar decisiones colectivas y a reconocer la diversidad de pensamientos y experiencias.

Aquí se evidencia que el diálogo ha sido una herramienta fundamental para fortalecer los liderazgos comunitarios, así como la cohesión social, porque se convierte en un espacio de negociación cultural para la resolución de conflictos. En las asambleas de los niños el diálogo permitía una toma de decisiones sobre las actividades y se constituía también como un espacio de escucha y de validación de la palabra de cada participante. Como se menciona en el macrorrelato por parte de Adrián Molina “Me acuerdo mucho la vez que fue con Zaira y otro niño, ella le dijo; es que a mí no me gusta que usted me diga gorda, y todos serios, y empezaron a dialogar buscaban cómo solucionar la situación... En esa asamblea se solucionó el conflicto por los apodos”. Este tipo de prácticas reflejan lo que Cendales y Mariño (2009) señalan sobre el diálogo en la educación popular no es simplemente un intercambio de saberes, sino una construcción interactiva en la que intervienen múltiples factores emocionales, culturales y políticos.

Para la BPAC, el diálogo permite superar el esquema tradicional de maestro-estudiante. En su lugar, establece relaciones horizontales en las que emergen los Facilitadores Pedagógicos. Estos facilitadores actúan como colaboradores que construyen el aprendizaje de manera conjunta. Su labor representa un modelo de mediación cultural que rompe con las jerarquías tradicionales del conocimiento. Lejos de encarnar el papel de un docente autoritario, los facilitadores promueven el diálogo horizontal y el aprendizaje mutuo, permitiendo que los participantes fueran constructores

de su propio proceso formativo. Así, la experiencia de la BPAC y la EPI se alinea con lo que plantea Mejía (2015) sobre la necesidad de una pedagogía basada en el diálogo de saberes como un mecanismo para descolonizar el conocimiento y generar espacios de aprendizaje donde las comunidades sean las protagonistas de su propia formación.

En suma, el diálogo en la BPAC se concibe como un acto político que descoloniza el conocimiento y reconoce la diversidad cultural. Más que un simple ejercicio didáctico es un dispositivo pedagógico que permite gestionar diversas formas de saber, especialmente aquellas marginadas por la hegemonía epistemológica occidental. La práctica crítica y liberadora posibilita que los participantes nombren el mundo desde sus propias experiencias y saberes, y junto con la confrontación de estos y la negociación cultural constituyen elementos esenciales para impulsar una educación crítica, inclusiva y transformadora.

Desde esta perspectiva, el diálogo fortalece la organización comunitaria y confronta las desigualdades al promover la justicia cognitiva y social. Como una herramienta clave de la educación popular contribuye a la construcción de un modelo educativo propio que impulsa la emergencia de nuevos sujetos históricos comprometidos con la transformación social. En el proceso cada voz y cada saber encuentran su lugar en la construcción colectiva del conocimiento.

3.3.3 La Creación Colectiva

En la Escuela Popular Integral (EPI) la creación colectiva es una herramienta pedagógica esencial que permite la producción de conocimientos, prácticas y expresiones culturales de manera participativa y dialógica. El territorio y el contexto funcionan como mediadores del aprendizaje, donde las experiencias vividas y compartidas se convierten en fuentes de conocimiento legítimo. El principio pedagógico se enraíza en la cultura Fariana, en particular en la idea de “dirección colectiva”, entendida como la construcción de acuerdos y la toma de decisiones conjuntas para la acción social y en este caso educativa.

Desde la perspectiva de la educación popular, la creación colectiva permite superar modelos de enseñanza verticales y promueve el aprendizaje como un ejercicio de construcción conjunta. Mejía (2015) destaca que la producción de conocimiento en la educación popular debe basarse en procesos colaborativos donde el diálogo y la participación sean los ejes centrales. Este principio es evidente en la EPI, donde la producción cultural –especialmente en el teatro, la danza,

el deporte popular y los reporteritos— no respondía a una planificación externa impuesta, sino que emergía del intercambio de ideas y del trabajo colaborativo de sus participantes.

En el macrorrelato, se registran múltiples experiencias que ilustran cómo la creación colectiva fortaleció los procesos de aprendizaje y cohesión comunitaria. Un ejemplo significativo es el desarrollo del teatro y la danza donde los participantes asumían roles de dirección de manera rotativa y colectiva. Como lo recuerda Adrián Molina:

Las obras las creábamos con ellos, la obra que más me gustó fue la de la independencia... esa obra tiene coros, esos coros los inventamos nosotros... nos sentábamos en la casa de la cultura a escribirlos. Estos encuentros les gustaban mucho, en ningún momento nadie se sentía excluido, en un tiempo logramos vincular a la niña en silla de ruedas y el niño que perdió una pierna en un accidente (Notas de campo, 2019).

Este relato refleja cómo el arte se convirtió en un espacio de inclusión y empoderamiento, donde cada participante tenía un rol activo en la producción y reinterpretación de su propia historia. En línea con lo planteado por Boal (1980), el teatro en la EPI se asumió como un medio para la transformación social, un escenario donde los sujetos no solo representaban, sino que reconstruían críticamente su realidad.

Además del arte, la creación colectiva también se manifestó en otros espacios pedagógicos como el magazín La Voz del Común, en el que niños, niñas y jóvenes desarrollaron guiones, realizaron grabaciones y editaron materiales audiovisuales de manera colaborativa. Como se documenta en el macrorrelato: “Produjeron dos vídeos cortos en el 2019, donde todos los niños, niñas y adolescentes involucrados participaron de la creación colectiva de los guiones, la división de las tareas, responsabilidades y roles, así como en la grabación y la edición”.

Las experiencias muestran cómo la creación colectiva facilita la producción de contenidos pedagógicos y artísticos, a la vez que fortalece valores como la responsabilidad, la solidaridad y la capacidad de trabajar en equipo. Así, la EPI consolidó un modelo educativo basado en el protagonismo de los sujetos y en el reconocimiento de la comunidad como un espacio de aprendizaje permanente.

Finalmente, la creación colectiva en la EPI es una expresión de resistencia y autonomía educativa. Como plantea Walsh (2013), la producción de conocimiento desde los márgenes implica la construcción de narrativas propias que desafían las imposiciones del saber hegemónico. Así, la experiencia de la BPAC y la EPI evidencia cómo la educación popular a través de la

creación colectiva no solo transforma la manera en que se aprende, sino que resignifica la educación como un acto de emancipación y justicia social.

3.3.4 Saberes Populares y Comunidades de Práctica

Los saberes populares representan una fuente de conocimiento fundamental en la construcción del modelo educativo de la Escuela Popular Integral (EPI). Se entienden no como conocimientos aislados, sino como prácticas vivas que emergen de la relación entre la comunidad y su territorio. Lejos de ser una transmisión pasiva, el intercambio de estos saberes ocurre a través de las comunidades de práctica, donde los más experimentados acompañan a los más jóvenes en un proceso de aprendizaje intergeneracional, participativo, dialógico y cooperativo. Como señala Vásquez (2011), las comunidades de práctica constituyen espacios donde los aprendizajes son un proceso social, nutrido por la experiencia compartida, la construcción colectiva de significados y la consolidación de identidades.

En el caso de la EPI, este modelo de aprendizaje se manifiesta en múltiples prácticas como la Guardia del Monte, donde niños y jóvenes aprenden a reconocer la biodiversidad del territorio y a ejercer el cuidado ambiental a partir del conocimiento de quienes han habitado el territorio por años. Como se menciona en el macrorrelato:

Las salidas por la quebrada Agua Bonita y los charcos también tenían un sentido, no era ir por ir, sino ir observando y analizando todo. Y eran salidas pedagógicas que permitían desarrollar las capacidades y actitudes de solidaridad y cuidado de cada participante.

Este aprendizaje rescata el conocimiento empírico de la comunidad y fortalece el sentido de pertenencia y la identidad colectiva. La enseñanza en la EPI se configura como un ejercicio de diálogo y construcción de conocimientos que reivindica la cultura Fariana. Esto concuerda con lo planteado por Sousa Santos (2018) acerca de que la producción de conocimiento desde los márgenes permite la construcción de una justicia cognitiva que desafía las imposiciones epistemológicas del modelo hegemónico.

Así, la educación propia de la EPI incorpora los saberes locales como una herramienta de empoderamiento que desafía las lógicas extractivistas y fomenta la soberanía territorial. La perspectiva está alineada con lo que plantea Walsh (2005) sobre la importancia de los procesos educativos interculturales cuando estos permiten la reciprocidad y el aprendizaje en un ejercicio de horizontalidad. En este contexto, la EPI se consolida como un espacio en el que el conocimiento

popular y la práctica colectiva contribuyen a la construcción de un proyecto político y social basado en la justicia, la memoria y la transformación del territorio.

3.3.5 *El Juego como Herramienta Pedagógica*

El juego en la EPI ha sido una estrategia central para el aprendizaje significativo y la construcción de comunidad. Más allá de ser una actividad recreativa se concibe como un mecanismo pedagógico que fomenta la cooperación, la creatividad y el pensamiento crítico. Desde la perspectiva de Freire (2004) integrar lo lúdico en el proceso educativo lo convierte en una práctica liberadora que permite a los participantes resignificar su experiencia y apropiarse críticamente de su realidad. El juego es un espacio de exploración, negociación y construcción colectiva de conocimientos que fortifican valores como la solidaridad, la equidad y la empatía.

Se recogen diversas experiencias que ilustran la importancia del juego en el proceso educativo. Las jornadas lúdicas de los sábados fueron fundamentales para generar espacios de integración y aprendizaje. Como recuerda Alejandra: *“Los sábados fueron los más parchados... la búsqueda del tesoro, el campamento, la guerra de agua...”*. En estas dinámicas, los niños experimentan el aprendizaje desde la práctica, vivenciando la colaboración y la toma de decisiones en comunidad. Estas actividades fortalecieron las habilidades motrices y cognitivas, a la vez, que consolidaron la cohesión grupal y la autonomía en la toma de decisiones.

El juego también se articuló con las diferentes líneas pedagógicas de la EPI. En el Fútbol Popular, por ejemplo, se promovió un enfoque alternativo al deporte tradicional, donde la competencia cedía paso a la cooperación y la reflexión sobre principios como la no discriminación, la inteligencia cultural y la participación. Para Cortés (2018) el deporte se presenta como una apuesta contra la mercantilización y la industria cultural del fútbol, incentivando valores como el antifascismo y la solidaridad. Así, el juego se convirtió en una estrategia para resignificar el deporte y construir nuevas formas de relacionamiento y compromiso con la comunidad.

En la Imagen 20 se aprecia otra experiencia significativa donde el juego se transforma en una herramienta de exploración y apropiación territorial. A través de una dinámica basada en coordenadas y el uso de la brújula, los participantes, organizados por grupos, emprendieron recorridos que los llevaron a descubrir su entorno. Este tipo de actividades incentivó el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades de orientación espacial y fortaleció el vínculo con el territorio como escenario de aprendizaje. Así, el mapa y la brújula se convirtieron

en dispositivos pedagógicos que, desde lo lúdico, potenciaron la construcción colectiva del conocimiento, la confianza grupal y la comprensión crítica del espacio vivido.

Imagen 20

Juego de Brújulas



Nota. El manejo de la brújula era una práctica vital para la supervivencia durante la vida en el monte, en la BPAC y la EPI a través del juego se resignificaba estos saberes con las nuevas generaciones como un medio para reconocer el territorio.

Desde una visión pedagógica crítica, el juego en la EPI y la BPAC funcionó como una herramienta para la organización y la autogestión, permitiendo a los participantes asumir roles de liderazgo y participación en la planificación de las actividades. La experiencia de la línea de teatro es una buena expresión del juego para la organización y la creación colectiva de la *Hora Cultural* (Molina C., 2019) espacio conmemorativo de la Hora Cultural de la comunidad Fariana, una práctica de cualificación que tiene sus orígenes en su fase como guerrillas. Los Reporteritos también son un buen ejemplo de cómo el juego como herramienta pedagógica facilitó el desarrollo de habilidades comunicativas y narrativas en los niños, niñas y jóvenes. En este espacio, las dinámicas lúdicas se usaron para fortalecer la lectoescritura, la producción audiovisual y la construcción de memoria colectiva.

En síntesis, el juego en la EPI fue una herramienta de transformación social. A través de él se promovió el aprendizaje desde la experiencia, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, consolidando una educación popular que apuesta por la emancipación y la construcción de sujetos colectivos comprometidos con las transformaciones para el alcance del buen vivir.

Conclusiones

La lucha por la educación ha sido históricamente un campo de disputa entre las formas y el para qué de los aprendizajes impuestas por el colonialismo y las resistencias de los pueblos que han defendido sus territorios, comunidades y saberes propios. La colonización significó una invasión territorial y cultural, imponiéndose sobre los saberes y las formas de aprender, subordinando las epistemologías locales a un modelo hegemónico apunta de pólvora y religión, así como la lengua, los sistemas de educación, la historia oficial y la negación sistemática de otras formas de conocimiento. Sin embargo, las resistencias han persistido reivindicando la memoria, la experiencia y el sentir como fuentes legítimas de conocimiento. En este contexto, la educación popular se proyecta como una apuesta política para hacer presente y darle la importancia que se merece al saber propio como base para la justicia cognitiva.

El presente trabajo de grado analizó la contribución de la BPAC a la consolidación de la EPI y a la construcción de paz, resaltando que su práctica educativa política resignifica la enseñanza como un proceso arraigado en la comunidad, el territorio y la vida cotidiana.

Más que una biblioteca de almacenar libros la BPAC representa un proceso de apropiación contrahegemónica donde subvertimos la figura de biblioteca para convertirla en una herramienta contrahegemónica que tomó forma como proyecto educativo y cultural propio, que aparte rescatar la memoria colectiva también fortaleció la identidad comunitaria, la organización y promovió la reconciliación, enfrentando las condiciones estructurales adversas del posacuerdo, como el incumplimiento estatal y la persistencia del conflicto armado en los territorios. Desde sus inicios la BPAC se concibió como un espacio de organización, resistencia y construcción colectiva. Con el tiempo este proceso llevó a su transformación en la Escuela Popular Integral (EPI), consolidando un proyecto educativo propio contextualizado y vinculado a las realidades del territorio y su comunidad.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que la BPAC impulsó la creación colectiva como herramienta pedagógica, donde las asambleas de NNJ fueron elementos claves. Las líneas de trabajo como la del teatro, la danza y la participación en los proyectos productivos comunitarios robustecieron las habilidades de colaboración, responsabilidad y solidaridad, principios fundamentales en la cultura Fariana y en la educación popular. Estas prácticas reafirmaron que el aprendizaje se genera a partir del diálogo de saberes y la memoria histórica, fortaleciendo la autonomía y la dignidad colectiva.

La educación en la BPAC se concibe como una práctica emancipadora, orientada a responder a las necesidades y aspiraciones del territorio. La transformación de la BPAC en la EPI consolidó un proceso de construcción de un Proyecto Educativo Propio para la búsqueda de un modelo pedagógico alternativo desde la comunidad y para la comunidad, reivindicando el conocimiento situado y la justicia cognitiva.

La interpretación de la experiencia de la BPAC y su transformación en la EPI es la emergencia del concepto de *Territorio-Escuela*. Concepto que trasciende como herramienta pedagógica para constituirse en un modelo emergente alternativo de educación y resistencia territorial que desafía el modelo educativo hegemónico y reivindica la autonomía del conocimiento y el derecho de las comunidades a definir su propio proyecto educativo. La BPAC - EPI no se reduce a un espacio físico delimitado, sino que se expande en el territorio a través de las relaciones sociales y económicas, la memoria y las luchas colectivas que configuran los aprendizajes.

El concepto permite comprender la educación como un proceso profundamente vinculado a la autonomía territorial donde el conocimiento se construye desde la comunidad y no desde imposiciones externas. La EPI logró que el territorio y la comunidad se convirtieran en la propia escuela, integrando el aprendizaje con la vida cotidiana. Estrategias pedagógicas como la Guardia del Monte, Reporteritos y las asambleas de niños reflejaron un enfoque transformador en el que el conocimiento emergió de la práctica y la reflexión colectiva. La educación dejó de ser un ejercicio abstracto y pasó a encarnarse en la experiencia directa, la participación y el arraigo territorial. La recuperación de la memoria histórica y la identidad jugaron un papel fundamental; la educación propia reafirma la autonomía cultural y política de la comunidad.

A pesar de los avances el proceso educativo en la BPAC y la EPI enfrenta importantes desafíos y contradicciones marcados por la creciente penetración de la cultura capitalista en la comunidad. La progresiva individualización, la pérdida de espacios colectivos y la transformación de las dinámicas comunitarias han generado tensiones que debilitan la cultura Fariana y erosionan el proyecto educativo propio.

En el contexto del posacuerdo, la continuidad del conflicto armado y la disputa territorial han generado dificultades para el desarrollo de la educación popular. La comunidad ha enfrentado amenazas no solo en términos de seguridad, sino también en el plano educativo y cultural. La llegada de universidades privadas, organizaciones nacionales e internacionales con intereses extractivos ha propiciado la cooptación del proceso comunitario mediante la oferta de apoyo

profesional, lo que ha derivado en una relación de dependencia y en la imposición de lógicas ajenas a la construcción autónoma del conocimiento, debilitando el ejercicio de autodeterminación educativa que la BPAC y la EPI querían consolidar. Asimismo, aunque el Acuerdo de Paz incluyó el Plan Especial de Educación Rural como una apuesta por transformar la educación en el campo, su implementación ha sido insuficiente y ha perpetuado modelos educativos que desconocen las dinámicas organizativas y educativas de comunidades rurales como la de Agua Bonita 2, antiguo ETCR Héctor Ramírez, dificultando el surgimiento y permanencia de los procesos educativos autónomos contextualizados.

La BPAC y la EPI también se enfrentan a una batalla cultural frente al modelo económico dominante. La vida comunitaria basada en la solidaridad y la autogestión entra en tensión con la mercantilización del conocimiento y las dinámicas de consumo capitalista que en muchos casos han impactado la permanencia de las nuevas generaciones en el territorio y que cada vez ganan más terreno y conciencias.

La BPAC aportó en tres dimensiones claves para la educación popular y la construcción de paz: el fortalecimiento de la identidad y memoria comunitaria, la reconciliación y el diálogo intergeneracional e intercultural, y el empoderamiento y la participación comunitaria. Permitió resignificar la cultura Fariana y consolidar un sentido de pertenencia en la comunidad. Además, facilitó espacios de diálogo y encuentro entre excombatientes, campesinos, pobladores urbanos y nuevas generaciones, promoviendo la empatía y la resolución de conflictos desde la educación popular. El proceso permitió sanar heridas y construir una memoria compartida basada en la dignificación de la historia y el reconocimiento mutuo. Además, promovió la autonomía educativa y organizativa de la comunidad, impulsando procesos de autogestión y participación en la toma de decisiones. En esta dinámica, la BPAC y su evolución hacia la Escuela Popular Integral (EPI) fortalecieron el tejido social y la identidad comunitaria evidenciando cómo la educación popular puede convertirse en una práctica concreta de democracia radical. Asimismo, se reafirma que la permanencia y consolidación de estos procesos dependen principalmente del esfuerzo comunitario y sus movimientos sociales, pero también de condiciones estructurales que garanticen su viabilidad a largo plazo.

La BPAC también destaca por su capacidad para involucrar a toda la población, otorgando un papel protagónico a los niños, niñas y jóvenes dentro de la vida comunitaria. El proceso educativo ha transformado las relaciones intergeneracionales dentro de la comunidad para dar

lugar a un aprendizaje compartido que ha facilitado la transmisión de memoria entre excombatientes, campesinos y jóvenes, fortaleciendo la continuidad de la lucha política y cultural. De este modo, las nuevas generaciones han apropiado los valores de la cultura Fariana y los han resignificado en función de sus propias experiencias y contextos.

El enfoque reconoce a las nuevas generaciones como sujetos políticos capaces de dialogar, participar y tomar decisiones que impacten en su comunidad. Las asambleas de niños, niñas y jóvenes, así como las dinámicas de participación intergeneracional han demostrado ser herramientas efectivas para construir subjetividades activas, fortalecer los lazos comunitarios y fomentar la convivencia pacífica. Escuchar a los niños, niñas y jóvenes, dejar que sus voces sean parte integral del proceso educativo los y las empodera como generación y enriquece la comunidad en su conjunto, sembrando las bases para una paz sostenible.

Desde una perspectiva teórica, la experiencia de la BPAC se enmarca en el pensamiento crítico y decolonial, cuestionando las jerarquías de saberes y validando los conocimientos locales como fuentes legítimas de aprendizaje. El diálogo de saberes, la confrontación de perspectivas y la negociación cultural han sido pilares fundamentales en este proceso, permitiendo que las comunidades resignifiquen sus identidades y construyan nuevas narrativas en torno a la paz y la justicia social. Estas prácticas fortalecen el tejido social y generan una pedagogía de la esperanza, donde el aprendizaje se vincula directamente con la acción transformadora.

La sistematización de la experiencia ha permitido recuperar su memoria y reconocer su modelo educativo, y también espera sentar bases para futuras investigaciones y acciones en educación popular en contextos de construcción de paz. La BPAC se convierte así en un referente para otras comunidades en proceso de reincorporación y resistencia, evidenciando que la educación popular es una estrategia viable y necesaria para fortalecer la autonomía y el tejido social en los territorios.

El Proyecto Educativo Propio enfrenta el reto de consolidarse en el tiempo, garantizando su autonomía y sostenibilidad pedagógica y económica, lo que requiere fortalecer sus estrategias de autogestión y su articulación con otros procesos de educación alternativa en el país y la región. Este desafío se intensifica ante las transformaciones que ha atravesado el proceso en los últimos años, incluyendo la salida del equipo pedagógico fundador y la incorporación de actores externos quienes ganaron la batalla cultural y que han reconfigurado las formas y los fines del modelo inicial. A pesar de estas tensiones, el proyecto fue cedido a la comunidad, confiando en su

capacidad para sortear las dificultades y retomar el camino hacia un modelo pedagógico alternativo, desde y para el campo colombiano y sus comunidades organizadas.

Así, la experiencia de la BPAC y la EPI reafirmaron que la educación es un acto político y emancipador. Siguiendo a Freire (2012), la educación popular sigue siendo un acto de esperanza, una herramienta para la dignificación y la construcción de un mundo más justo, y con ella la lucha por una pedagogía crítica, liberadora y profundamente humana. Sin embargo, este análisis también abre interrogantes sobre el futuro de la educación popular en contextos de construcción de paz. ¿Cómo pueden las experiencias de la BPAC replicarse en otros territorios respetando las particularidades de cada contexto? ¿Qué mecanismos pueden garantizar la sostenibilidad de estos procesos educativos a largo plazo sin que esto implique perder el control por parte de la comunidad que lo lidere? ¿De qué manera la educación popular puede seguir evolucionando para enfrentar los nuevos desafíos de la construcción de la paz? Estas preguntas invitan a reflexionar sobre cómo la educación popular puede continuar siendo una herramienta relevante y efectiva en la construcción de un mundo más justo y equitativo.

El presente trabajo de grado no pretende concluir con una fórmula, sino afirmar la pertinencia de la Educación Popular a partir de su indivisibilidad con lo político emancipador. Se resalta, además, su relación íntima con los movimientos sociales, en los que se amalgama con la construcción y el fortalecimiento de culturas de lucha y resistencia contrahegemónica, especialmente desde el Sur global. El desafío futuro radica en consolidar procesos en un contexto donde las políticas estatales difícilmente se alinean con estas propuestas y que muchas veces perpetúan la desigualdad y las causas estructurales del conflicto. Frente a este escenario, la autogestión, la organización comunitaria y la defensa del territorio y el conocimiento situado se configuran como estrategias clave para garantizar su continuidad de estos procesos, y también es una convocatoria para su fortalecimiento y expansión en otros territorios tanto rurales como urbanos en contextos de posconflicto.

Mantener viva la educación popular desde su indivisibilidad política implica resistir ante las formas de colonización del saber, consolidando espacios autónomos de aprendizaje como zonas liberadas que se conviertan faros de transformación social y emancipación colectiva. Se reafirma la educación popular como una herramienta de los movimientos sociales emancipatorios y las comunidades organizadas para la transformación de las desigualdades, el cuidado de la vida, la defensa de sus territorios, la pervivencia de sus culturas y la cualificación de sus luchas por el

alcance de la justicia social, condición imprescindible para la construcción de paz desde cada territorio, en perspectiva de la lucha global por la superación del colonialismo y el capitalismo, tenido como faro el Buen Vivir.

Referencias

- Acosta, A., & Martínez, E. (2009). *El Buen Vivir una vía para el desarrollo*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Adrada, C. (2019). *Notas de campo*. Caqueta.
- Adrada, C., Mendosa, M., Rodriguez, E., & Garcia, Y. (2017). *Glosario Fariano Bloque Sur. Una Guerrilla por dentro, Memorias de Resistencia*, 199. Bogota, Colombia: Biblioteca Popular Alfonso Cano.
- Adrada, C., Mendosa, M., Rodriguez, E., & García, Y. (2017). *Una Guerrilla Por Dentro, Memorias de Resistencia*. Colombia: Biblioteca Popular Alfonso Cano.
- Aguiló, V., & Wahren, J. (enero-abril de 2014). Los bachilleratos populares de argentina como "campos de experimentacion social". *Argumentos*, 27(74), 99-117.
- Alfredo, G. (11 de Agosto de 1998). De la Practica Singular al Dialogo con lo Plural, Aproximaciones a Otros Tránsitos y Sentidos de la sistematización en Épocas de Globalización. Medellin, Colombia. Obtenido de https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/11_Ghiso_PracticaSing_dial%C3%B3goPlural.pdf
- Alves Pereira, V., Hidalgo López, C., Gómez Lotero, W., Torres Arévalo, L., Morales López, L., Sarmiento Guevara, Y., . . . Peralta, E. (13 de 10 de 2019). Una Mirada a la Educación Ambiental y Movimientos Populares Ambientales en América Latina. *Revista Electronica de la Maestria en Educación Ambiental*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/336434511_Una_Mirada_a_la_Educacion_Ambiental_y_Movimientos_Populares_Ambientales_en_America_Latina
- ARN. (s.f.). Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Agencia Nacional de Reincorporación. Obtenido de <http://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/Paginas/Los-ETCR.aspx>
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Mexico: Editorial Gustavo Gili, S.A. Obtenido de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/de_los_medios_a_las_mediaciones.pdf
- Barbosa , I. (2015). *La Justicia cognitiva como condición para la justicia social: la ecología de saberes en las epistemologías del sur*. Medellín, Colombia: CLACSO.

- Biblioteca Popular Alfonso Cano. (2019). Documento Base Escuela Popular Integral [Documento interno no publicado].
- Boal, A. (1980). Teatro del oprimido, Teoría y práctica. Mexico: Nueva Imagen. Obtenido de https://arditiesp.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Entretejidos de la educación popular en Colombia CEAAL*, 67. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
- BPAC. (2019). Bases de la Escuela Popular Integral. La Montañita.
- BPAC. (2019). Ejercicio; La Radio de Los Que No Tienen Voz [Audio No Publicado]. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/18dugrFz1iyjP7Wo-YHIDX4Kjlmzni19S/view?usp=sharing>
- Bravo, M. (2015). Escuela, memoria, biocultural y territorio: el caso de la práctica pedagógica integral en la institución educativa Inga Yachaikury (Caquetá-Colombia). *Educación y Ciudad*(No 30), pp 159-166.
- Caicedo J., P., & Velasco T., M. (2014). Aproximación a la Sistematización de la Experiencia del Centro Solidaridad La Esperanza – Cesoles. Colombia: Universidad del Valle. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstreams/4ec1ced7-35f7-4da2-ae8d-363d061dbcd4/download>
- Castaño Rengifo, L. (2018). Contruyendo Red: Sistematización de Experiencias de la asociación Agencia Red cultura Aguablanca. *Trabajo de Grado para optar por el título de Comunicador Social y Periodista*. Cali: Universidad del Valle.
- Castro, C. (1998). Lógicas del lazo social en el colectivo guerrillero. *Revista colombiana de psicología*, 7, 57-61. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16048/16932>
- Cendales G., L., & Mariño S., G. (2009). El Diálogo en Educación, Una reflexión y una propuesta desde la Educación Popular. *La Piragua*(29), 25-34. Obtenido de <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-29.pdf>
- Cendales, D., Mariño, G., & Posada, J. (2004). Aprendiendo a sistematizar una propuesta metodológica. Bogotá: Dimensión Educativa.

- Césaire, A. (2006). *Cultura y civilización . Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cifuentes-Gil, R. (1999). *La sistematización de la práctica en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/10595/13333#citations>
- Ciro Rodriguez, C. A. (2013). *"Unos grises muy berracos" poder político local y configuración del estado en el Caquetá, 1980-2006*. Bogota, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Conrado, J. (2019). *Entre fusiles y acordeones: Cancionero de música fariana. Vida cotidiana*. (B. I. Quishpe R., Ed.) Bogota, Colombia: IMPRESOL Ediciones LTDA. Obtenido de https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2020/03/Cancionero-Vida-Cotidiana_compressed.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. *Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*, 37. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Constitución Política de Colombia . (1991). Constitución Política de Colombia. Diario Oficial No. 114. Obtenido de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- COOMBUVIPAC. (2019). *Proyecto: Agua Bonita se Pinta de Colores son Manos en Paz y Reconciliación III, 27 de oct. al 3 de noviembre [Documento interno]*. La Montañita.
- Coraggio, J. L. (2011). Economía social y solidaria: El trabajo antes que el capital. *Debate Constituyente*. (A. Acosta , & E. Martínez, Edits.) Quito, Ecuador: Abya Yala/FLACSO.
- Cortés, G. J. (2018). El fútbol como objeto del capitalismo a una propuesta educativa y política en la escuela de fútbol popular Por la Banda Izquierda. 83. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dueñas, I., & Palacios, Y. (2019). *El Pensar, El Sentir y El Hacer: Apuestas para Enseñanza de la Biología con una Comunidad Fariana*. Bogota, Colombia: Universidad Pedagogica Nacional.

- Forero, J., & Quiñones, A. M. (3 de Septiembre de 2019). Así es la vida en el primer pueblo 'socialista' del país. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/asi-es-el-primer-pueblo-socialista-del-pais-creado-por-exguerrilleros-143534>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de libertad. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/FREIRE-Paulo-PEDAGOGIA-DE-LA-AUTONOMIA.pdf>
- Freire, P. (2004). La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación. México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Freire, P. (2012). *PEDAGOGÍA DE LA INDIGNACIÓN, Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (V. d. Letras, Ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. España: Gernika Gogoratuz. Obtenido de <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Sistematización de Experiencias. Propuestas y debates*(57). Bogota: Dimensión Educativa. Obtenido de <https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Giroux, H. A. (1992). Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Colombia & FARC-EP. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Colombia.
- González T, M., & Torres, A. (30 de abril de 2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación*(80), 335-354. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4136/413672180016/html/#B17>
- Gramsci, A. (1981). *La Alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontarama.

- Guerra, P. (2006). La economía de la solidaridad. O la vuelta de los valores sociales a la economía. *Revista Umbrales* (No. 168). Obtenido de <https://base.socioeco.org/docs/la-economia-de-la-solidaridad-pablo-guerra-uruguay.pdf>
- Gutiérrez F, M., Hechavarría L, M., & Menéndez R, L. (2006). El pensamiento teórico de Antonio Gramsci y la nueva sociedad. *III Conferencia Internacional. La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI*. La Habana, Cuba: F, Instituto de Filosofía. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/if-metma/20160215043709/ElPensamientoTeoricoDeAntonioGramsciyLaNuevaSociedad.pdf>
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Harnecker , M., & Uribe, G. (1979). EXPLOTADOS Y EXPLOTADORES. *CUADERNOS DE EDUCACIÓN POPULAR(1)*. Santiago de Chile, Chile: EMPRESA EDITORA NACIONAL QUIMANTÚ LIMITADA.
- Higinio, L. M. (2017). *Carta a la comunidad Fariana de la ZVTN Héctor Ramíres. [Documento interno no publicado]*.
- Hleap B., J. (1999). Siste-matizando Experiencias Educativas. *LA PIRAGUA, Sistematización de Prácticas en América Latina*(16), 61-68. Obtenido de <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-16.pdf>
- Hleap B., J. (2011). La EP en la gestión del conocimiento social. *Nexus*, 8. Obtenido de <https://doi.org/10.25100/nc.v0i8.892>
- Jara Holliday, O. (1 de diciembre de 2020). *La metodología de la sistematización de experiencias*. Obtenido de SEDICI: <https://www.youtube.com/watch?v=Xu7aQdKkI0E&t=21s>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Alforja.
- Kaplún, M. (1998). UNA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN. MADRID: EDICIONES DE LA TORRE. Obtenido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3709744/mod_resource/content/1/Una%20Pedagogia%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o_%20M%C3%A1rio%20Kaplun.pdf
- Maleywa, I. (2017). *Desenterrando Memorias, Historias de un Conflicto Social y Sus Víctimas*. Colombia: Independencia records.

- Mejía, M. (2010). LAS TEORIAS CRITICAS Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, Fundamento de la Educacion Popular- Hacia una agenda del futuro. (CEAAL, Ed.) *La Piragua*(32).
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*(43), 37-48.
- Mejía, M. R. (2009). La sistematización proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Programa Ondas de Colciencias*. Bogotá: Planeta Paz.
- Mejía, M. R. (2010). Las teorías críticas y las pedagogías críticas: Fundamentos de la educación popular, hacia una agenda de futuro. *La Piragua*(32).
- Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. (A. S. University, Ed.) *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epitémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y grámatica de la descolonialidad. *Colección Razón política*. Argentina: Ediciones del Signo.
- Molano B., A. (2009). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. [*XVI Congreso de la Asociacion de Colombianistas, Charlottesville, agosto de 2009*]. Bogota. Obtenido de <https://problemasrurales.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/molano-la-gente-no-habla-en-conceptos.pdf>
- Molina C., O. A. (2019). Teatro para la Reincorporación. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Molina Valencia, N. (2005). Resistencia Comunitaria y Transformación de Conflictos. *Reflexión Política*, 7(14), 70-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/110/11001406.pdf>
- Morales, A. A. (2014). Pensar con cabeza propia: La educación en los movimientos sociales. Federación Colombiana de Educadores. *FECODE*, 8-13.
- Moreno R., D. (s.f.). EDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO EN COLOMBIA. Bogota., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París.
- Movimiento Agroecológico Latinoamericano (MAELA). (7 de agosto de 2011). *Los movimientos sociales y la Soberanía Alimentaria*. (M. Ahumada, Editor) Obtenido de <http://www.maela-agroecologia.org/debate-y-opinion/article/los-movimientos-sociales-y-la/>

- Muñoz, F. A. (2001). LA PAZ IMPERFECTA. España: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Obtenido de <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Nacional, G., & FARC-EP. (24 de Noviembre de 2016). Reforma Rural Integral; hacia un nuevo campo colombiano. *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Contrucción de la Paz Estable y Duradera*. Colombia.
- Naciones Unidas (ONU). (1945). Capítulo I: Propósitos y Principios. *Carta de las Naciones Unidas*. Obtenido de https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf
- Noticias ONU. (31 de diciembre de 2019). 2019, el año más violento para los excombatientes de las FARC en Colombia. Mirada global Historias humanas. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2019/12/1467341>
- Noticias ONU. (13 de Enero de 2020). La paz avanza en Colombia, pero persiste la violencia. Noticias ONU, Mirada Global Historias humanas. Obtenido de <https://news.un.org/es/story/2020/01/1467862>
- Puigróss, A. (2005). *De Simon Rodriguez a Paulo Freire. Educacion para la integracion latinoamericana*. Bogota: Convenio Andres Bello.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13, 29, p. 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Rodríguez, E. (2017). La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como apuesta pedagógica decolonial. *Intersticios, Intervenciones de la Política y la Cultura*(6(11)), 95-118. Obtenido de Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/16891>
- Sánchez Angel, R. (2015). 6 Seis tesis sobre el derecho a la paz en Colombia. Obtenido de <https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/RevClat/article/view/1609/1485>
- Sanjuán Núñez, L. (2019). La observación participante. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL. Obtenido de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf
- Semanario Voz. (31 de marzo de 2022). Día internacional del derecho de los pueblos a la rebelión armada. Obtenido de <https://semanariovoz.com/dia-internacional-del-derecho-de-los-pueblos-a-la-rebelion-armada/>

- SEMC de las FARC-EP. (19 de DIC de 2012). 1. El significado de ser revolucionarios marxistas-leninista . *Compendio para mandos medios* , 49. Montañas de colombia: Farc-ep.
- SEMC FARC-EP. (19 de diciembre de 2012). 4 El estudio. *Compendio para mandos medios*, 68 . Montañas de Colombia.
- Sousa Santos, B. (2006). Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI Editores: CLACSO. Obtenido de <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>
- Sousa Santos, B. (2010). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos aires, Argentina: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais -CES. Obtenido de https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Torres Carrillo, A. (2007). La Educación Popular, Trayectoria y actualidad. Bogota: Editorial El Búho.
- Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y saberes emancipadores: Aportes para la construcción de un pensamiento crítico desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 68(4), 34-47.
- Torres Carrillo, A. (2010). Educación popular y Producción de Conocimiento. *La Piragua*(32).
- Torres Carrillo, A. (2016). Educación popular y movimientos sociales en América Latina. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*(46), pp 3-14. Obtenido de

- http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702017000200003&lng=en&tlng=es
- Torres Carrillo, A., & Mendoza, C. (2013). La Sistematización de Experiencias en Educación Popular. En L. Cendales, J. Muños, & M. R. Mejia, *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. (pág. 155). Bogota: Desde abajo.
- Unda Bernal, M. (2018). Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje. 2. ed. Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- UNESCO. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1), 51-68. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (De)coloniales de Nuestra Época. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. (H. Suárez, & A. Valencia, Edits.) Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.