



**Una apuesta pedagógica:  
caficultura y construcción de paz en el sur del Tolima**

**Autor**

**Vicente Vega Reina**

**Trabajo presentado como requisito para optar por el  
título de Profesional en Sociología**

**Director, Tutor**

**Jairo Baquero-Melo**

**Escuela de Ciencias Humanas**

**Sociología**

**Universidad del Rosario**

**Bogotá, Colombia**

**2021**

**Una apuesta pedagógica:  
caficultura y construcción de paz en el sur del Tolima**

---

Requisito de monografía para la obtención del título Profesional en  
Sociología

Vicente Vega Reina

Asesor: Jairo Baquero Melo

Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario  
Escuela de Ciencias Humanas  
Diciembre, 2020

# **Una apuesta pedagógica: caficultura y construcción de paz en el sur del Tolima**

---

Vicente Vega Reina

Investigación enmarcada en “Conocimientos y saberes de comunidades y organizaciones sociales como estrategia para construir territorios de paz y comunidades sostenibles” (financiado por Colciencias: CT-180-2019), desarrollado por la Universidad del Rosario y la Universidad de Ibagué.

Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario  
Escuela de Ciencias Humanas  
Tesis en Sociología  
2020

## Índice

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción .....                                                | 04 |
| C1. Sobre la educación y sus usos .....                           | 07 |
| C2. Cafetales y grupos armados en la esquina sur del Tolima ..... | 23 |
| C3. La apuesta educativa .....                                    | 42 |
| A manera de conclusión .....                                      | 68 |
| Entrevistas .....                                                 | 72 |
| Actividades .....                                                 | 72 |
| Referencias bibliográficas .....                                  | 73 |

## Introducción

A raíz del acuerdo de paz firmado en el 2016, entre las FARC-EP y el Estado Colombiano, se han empezado a gestar algunos cambios en la forma de pensar y ejecutar las políticas públicas en los territorios afectados por el conflicto armado. El Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) es muestra de ello, ya que, con la selección de 170 municipios, se busca reparar a las comunidades afectadas por hostigamientos y controles político-militares de actores armados no estatales. Y, reconociendo la necesidad de integrar positivamente a esos territorios afectados, se busca que los proyectos pedagógicos sirvan al mejoramiento de las condiciones de desigualdad que se inocularon y dieron forma a las disputas armadas. En comparación con los proyectos de intervención de finales de los 90 e inicios de los 2000, ahora se pretende integrar positivamente a las comunidades rurales desde la participación en la construcción e implementación de proyectos productivos y pedagógicos, esperando con ello construir una sociedad en paz y democracia.

El sur del Tolima, comprendido por Chaparral, Rioblanco, Ataco y Planadas, compone parte de los 170 municipios PDET. Dichos lugares son de suma importancia para la estabilización del país, ya que para mediados de los 90 esos territorios representaron corredores de movilidad y centros de importancia político-militar para las FARC-EP y paramilitares del Bloque Tolima. Al ser un lugar donde los discursos de liberales y comunistas encontraron nicho entre las disputas de hacendados cafeteros y campesinos sin tierra, el tipo de política educativa que requiere hoy cuenta con particularidades contextuales. Después de todo, es en territorio que se vio sesgado por proyectos de intervención e investigación cafetera pensada desde las lógicas de grandes productores. Así, la Reforma Rural Integral (RRI), eje central del acuerdo paz, estipula acciones para lograr atender las necesidades formativas de los campesinos en términos productivos y pedagógicos.

Con la puesta en marcha del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, puntos como la elaboración democrática de proyectos productivos y valoración de saberes del campesinado se pactaron. Buscando disminuir los choques entre la política rural extensionista y los usos sostenibles de los ecosistemas, se crearon mecanismos para trabajar comunitariamente con el apoyo del Estado. Como lo define el artículo 2 de la Ley 1876 del 2017, el ordenamiento social y productivo de los territorios debe ser: “participativo y multisectorial de carácter técnico, administrativo y político, que permite la armonización de los usos agropecuarios y la tenencia de la tierra rural, privilegiando el adecuado equilibrio entre la producción agropecuaria [...] y la sostenibilidad social, ambiental y económica”.

Asimismo, reconociendo que son múltiples las instituciones y acciones que se deben presentar en los PDET, el punto de innovación y tecnificación de proyectos agrícolas recae en la formación que se oferta al campesinado. En el apartado 1.3.2.2, del acuerdo de paz, se estipula que la educación rural debe incentivar “el fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, en áreas como agroecología, biotecnología, suelos, etc.”. Así, las reformas no solo se piensan desde la implementación de políticas para la producción agrícola, también se busca apoyar con procesos formativos rurales siempre y cuando estos ayuden a mejorar la calidad de vida de las comunidades afectadas por el conflicto armado. Y, en ese sentido, se hace necesario adentrarse en la construcción de modelos pedagógicos surgidos desde experiencias locales, desde y para las comunidades campesinas afectadas por las actuaciones de paramilitarismo y guerrilla.

Así, buscando atender a esa necesidad, esta tesis tiene por objetivo el determinar las ventajas de una pedagogía decolonial desarrollada por los caficultores del sur del Tolima. A dicho objetivo lo componen dos partes: por un lado, resaltar la labor actual de la institución educativa y las asociaciones locales en la construcción de proyectos de vida desde la caficultura; y, por el otro, explicitar los aportes de dichas pedagogías como una forma de responder al contexto de violencia que acompaña el surgimiento de la industria cafetera de la esquina sur. Resaltar las formas de organización social y proyectos formativos populares es lo que permitirá hablar de una apuesta educativa emancipadora y decolonial, una útil a los presupuestos del acuerdo de paz. Y, si bien los actores locales no son conocedores de los postulados de Walsh, Diaz, Escobar o Mignolo, esto no impide reconocer en sus procesos formativos la intención marcada por construir conocimientos y prácticas desde la puesta en escena de las trayectorias históricas, saberes locales, apuestas emancipatorias a futuros de pequeños o medianos caficultores.

Sin embargo, con la intención de posicionar al lector en las discusiones e importancia de los procesos pedagógicos decoloniales gestados desde los caficultores: el C.1 lo compone un análisis desde la sociología de la educación y contexto rural colombiano. Posteriormente, a fin de comprender las particularidades a las que deben responder los procesos formativos, el C.2 narra el surgimiento de diferentes formas de orden social en el Sur del Tolima y su relación con los cultivos de café. Por último, el C.3 promete hacer explícitas las ventajas de la pedagogía decolonial en la construcción de modelos formativos para la caficultura del sur del Tolima. De la conjunción entre los temas de los apartados, es que resulta el llamado de atención e invitación a la institucionalidad para hacer partícipes a las organizaciones civiles en la construcción de la política educativa rural. Ya que, así, los proyectos y financiación dispuesta para los PDET logran ejercer un efecto positivo en las vidas de quienes vivieron el conflicto armado de primera mano. Llegar a dimensionar las acciones cotidianas de pequeños y medianos productores de café afectados por el conflicto armado es un componente transversal de este texto

El espacio particular donde toma forma la pedagogía para la caficultura está situado específicamente entre Planadas y Gaitania, ya que allí se siguen tendiendo plantaciones y proyectos de vida anclados en la producción y transformación del grano. Gracias a la

participación de la Asociación de Productores Agroecológicos de Planadas (ASOPEP), Grupo Semillas, la Fundación Protectora Ambiental Planadas Tolima (FUPAPT) y la Institución Educativa Antonio Nariño, se exalta el tejido social que puede llegar a articularse con las intuiciones encargadas de atender a la RRI en términos pedagógicos. Claro está, para comprender a Planadas y el tipo de política a desarrollar, también se requiere hacer una lectura desde sus cercanos. Por esa razón, en el capítulo 2 se tendrán presentes a Chaparral, Rioblanco y Ataco en el proceso de explicación del contexto que rodea a la producción cafetera.

Ya sea desde conferencias o talleres entre asociaciones productivas, ambientales y educativas, el escrito le apunta al entendimiento localizado de las problemáticas del caficultor tolimense. Por medio de una investigación que narra la presencia del cultivo de café desde épocas del conflicto armado, se pretende exponer la necesidad de apoyar las apuestas actuales desde la institución educativa; esperando que ello despierte el interés por articular los procesos formativos con las necesidades productivas de los pequeños y medianos caficultores. Así, se lograría atender a los presupuestos que acompañan los territorios PDET en términos productivos y formativos, ya que, pensar en la política económica-agrícola de la esquina sur del Tolima, requiere hacer uso de las estrategias y procesos donde los productores cafeteros ponen a dialogar la productividad con las formas de sostenibilidad. Después de todo, cafeteros, fundaciones ambientales y establecimientos educativos ya están desarrollando procesos formativos que apuntan a la transformación y uso sostenible de sus suelos.

En ese sentido, hay unas conexiones que dejar claras desde aquí: (1) La producción cafetera en el sur del Tolima inicia con unas condiciones de desigualdad y violencia entre hacendados cafeteros y campesinos desplazados por bipartidismo; algo que incentivo la implementación de modelos productivos que desfavorecieron a pequeños y medianos productores de mediados de los 90. (2) La formación que buscó atender a las necesidades de los pequeños y medianos caficultores incentivo la dependencia de los mismos a paquetes tecnológicos y modelos extractivos, los intereses de hacendados cafeteros permearon las campañas formativas al punto de ser útiles solo para el gran productor. (3) Se requiere promover y visibilizar los procesos formativos de pequeños y medianos productores para hacer frente a las implicaciones de los modelos pasados que afectaron el cultivo y vidas de campesinos afectados por el conflicto armado.

Sin más, este tipo de escrito no se puede seguir archivando o leyendo con el mero fin de acumular información. Esta tiene que ser una lectura empática que busque conectarse con la realidad de las personas que han sufrido procesos de estigmatización y violencia, procesos a los cuales han buscado dar un revés desde el trabajo asociativo y pedagógico. Y, aunque no sea posible tener una visión imparcial de los hechos que dieron forma al conflicto en el sur del Tolima, se invita a reconocer las implicaciones que recaen en las comunidades de base, buscar formas de transformar esas realidades desde la cooperación entre los locales y la institucionalidad. Aquí, más que pensar en el panorama actual de las FARC, se trata de pensar en el campesinado que tuvo que vivir entre confrontaciones armadas, en sus oportunidades presentes y futuras.

## C.1 Sobre la educación y sus usos

Siendo la institución educativa un constitutivo del Estado moderno, éste debe velar por una formación integral y competente de la población colombiana. Y, solo con esas dos partes tiene mucho que abarcar, ya que el sistema educativo estaría en la obligación de suplir la cobertura y calidad pedagógica en todas las partes del territorio nacional. Por consiguiente, parte de dicha obligación acoge a comunidades rurales que anterior al 2010 estuvieron mayoritariamente influenciadas por actores armados. Por eso, buscando cumplir a su obligación, la institución educativa se ha dado a la tarea de construir herramientas y modelos que ayuden a mejorar la formación de los PDET en términos productivos. Sin embargo, como lo han manifestado los movimientos campesinos, también se debe apostar por que las comunidades rurales puedan desarrollar sus propias pedagogías en paralelo, ya que sus territorios cuentan con particularidades que requieren una formación diferenciada.

El pensar en la educación y su incidencia en la configuración de proyectos de vida por fuera de las dinámicas de violencia es uno de los casos diferenciados. Como menciona el componente educativo de la Reforma Rural Integral (RRI), se requiere mejorar la calidad, cobertura y promoción de los proyectos agrícolas o agroecológico desde la formación y acompañamiento en el tema. Ya no sólo desde la visión tecnificada únicamente, como lo ha manifestado la Mesa Nacional de Educaciones Rurales, se ve la necesidad de incluir las voces y apuestas de comunidades campesinas en la formulación de las políticas educativas. Esperando fortalecer el papel de la escuela, se empiezan a pensar metodologías y formas de atender al campesinado desde sus procesos formativos cotidianos. Sin embargo, la educación y formación en general no siempre se han pensado desde el diálogo con los saberes de las comunidades, razón por la cual ahora eso es una obligación.

Por ello, este capítulo tiene el objetivo de resaltar las ventajas y posibilidades resultantes de construir proyectos pedagógicos desde la articulación entre la institución educativa y asociaciones locales, avanzar en la construcción de una pedagogía decolonial rural. Sin embargo, antes de hablar de las discusiones actuales, el capítulo se verá nutrido desde diferentes enfoques: 1. cuáles han sido las corrientes de la sociología de la educación y como éstas se han nutrido entre sí, 2. ¿por qué es importante la institución educativa desde su finalidad?, y, 3. qué componen la educación rural colombiana hoy y como lo decolonial tiene cabida en ello. Se espera con ello encontrar en la corriente decolonial un insumo para la participación ciudadana y mejoría de la calidad de vida desde la praxis pedagógica. Así, como hay quienes se han dedicado a desarrollar pedagogías para la resolución

pacífica de los conflictos<sup>1</sup> en el sur del Tolima, también hay modelos que apuntan a mejorar las condiciones materiales y asociativas del territorio cafetero. Y ya que el acuerdo lo permite, se busca fortalecer los proyectos pedagógicos desarrollados por las asociaciones cafeteras y establecimientos educativos de la esquina sur del Tolima. Espacios donde la agroecología, la innovación y la sostenibilidad son el presente de los proyectos cafeteros.

## **Aciertos y corrientes de la sociología de la educación**

En este punto se desarrollará un breve estado del arte de la sociología de la educación. Buscando dimensionar la necesidad de una reconfiguración en la forma de desarrollar el ejercicio pedagógico, se empezará por reconocer el tipo de discusiones que nutrieron los ideales formativos. Por medio de precursores y usos dados a la educación desde cada una de las corrientes de la sociología, se espera reconocer que ésta no siempre se ha pensado desde las necesidades sentidas de la ciudadanía, sino que en ocasiones se ha gestado con interés meramente comercial o reproductores de condiciones de clase. Sin embargo, con ello no se busca afirmar que la educación y sus pedagogías son per se contrarias a las visiones comunitarias, sino que ello depende del tipo de enfoque con que se acompañen los procesos formativos. Por ello, una vez se haga el rastreo de las diferentes apuestas formativas, se hablará de un momento de inflexión en la sociología de la educación, una coyuntura que permitió centrar los procesos formativos en el diálogo y necesidades de las poblaciones antes subordinadas.

Ahora bien, aunque en principio la educación se vio guiada por preceptos teológicos, en ella reside la capacidad de fomentar actitudes y herramientas para el desenvolvimiento de la vida en sociedad. La formación, aunque muchas veces se piense como la mera acumulación y transmisión de información, también resulta de un espacio dispuesto a la socialización en los primeros años formativos. Desde ella se trasmite y reconfigura la conciencia social al individuo, las normas éticas y discursos de la época. Desde las pedagogías se fomentan las potencialidades de los sujetos en articulación con las normativas sociales, al igual que se fomenta la formación para un mundo en constante reconfiguración (Dewey, 1916, p. 194). Si se piensa en su conexión estatal, la institución educativa no debe estancarse en una sola forma de pensar la pedagogía, ya que tiene la capacidad para integrar positivamente a los ciudadanos a sus distintos contextos de referencia.

Los procesos formativos han expresado la capacidad de articular las aspiraciones de una nación con las habilidades de su población. Por mencionar, en el contexto de revolución industrial, la educación se pensó como el mecanismo que permitiría que las sociedades

---

<sup>1</sup> A esa labor se dedica el Programa Nacional de Educación para la Paz Educapaz. Con sus procesos de formación en términos políticos y comportamentales buscan incentivar la reproducción de valores positivos para los cambios estructurales del conflicto armado.

alcanzaran un nivel de tecnificación y desarrollo por medio de una formación para el trabajo (Bonaf, 2004, p. 175). Con el incremento en la cobertura y formación para la industrialización, una pequeña parte de la población logró acceder a una mejor calidad de vida. Y, si bien eso no resultó en mejoras macroestructurales para poblaciones obreras, igual se buscó reconocer una coyuntura histórica para articularla con los modelos pedagógicos. Como tal, la educación desde su manejo institucional permite introducir un modelo formativo en la población, y, si se logra que ese modelo concuerde con las necesidades locales, también permite construir bases sólidas para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Aunque una ventaja de la formación se presenta al construir conocimientos prácticos desde el diálogo entre saberes prácticos y teóricos, no todas las corrientes se han centrado en sus virtudes. Siendo un punto de inicio, Paul Natorp inauguro la corriente de la *Pedagogía social*. Allí, se llegó a manifestar que la educación cobra interés y es útil a las masas siempre y cuando se base en la deducción cartesiana, lo cual subordinó los saberes contextuales y empíricos a la lógica de la exactitud científica. En esa primera corriente de la sociología de la educación, es la persona quien por medio de razonamientos lógicos adquiere los saberes científicos desarrollados históricamente, los que se dan por sentados a manera de axiomas (Hämäläinen, 2003, p. 70). Con esa postura, la educación se alejó un poco de su papel de aprendizaje y experiencia para la actividad humana, ya que no toda ella busca reproducir axiomas; en muchas ocasiones se dedican a cuestionarlos o se basan en procesos de validación empírica en contextos particulares.

Siendo también la educación un pilar en la formación moral y técnica de un Estado, posteriores autores vieron en ella la posibilidad de instrumentalizarla. Continuando con la *Pedagogía social*, la educación se basa en el aprendizaje de conceptos y experiencias para la actividad democrática cotidiana (Dewey, 1916, p. 199). Las publicaciones de ese nicho académico se centraron en la construcción de sujetos ideales para el orden social. La institución educativa se pensó como la que estaba en la capacidad de transmitir la autodisciplina desde preceptos morales y éticos, lo que, si bien preserva las normativas socialmente construidas, también deja de lado la autocrítica de las formas y métodos. Por medio de autores como Walter R. Smith, con *Introducción a la sociología educativa* y George E. Payne, con el *Journal of Education Sociology*, Margaret Mead y su *Educación y cultura*, se profundizó aún más en el mantenimiento de normas sociales y especialización del saber cartesiano por medio de la educación.

Sin embargo, ya habiendo acercado a la educación y sus procesos formativos a la sociología, cada corriente se dio a la tarea de concebirla bajo sus propias lógicas. Al interior de la corriente positivista se encuentra Wilbur B. Brookover, quien desarrolla un análisis institucional centrado en la escuela. Para ese autor la formación solo le corresponde a la institución educativa, ya que en ella encuentra la capacidad de estandarizar todos los procesos y las prácticas de socialización de los sujetos que ingresan al sistema educativo (Brookover, 1949, p. 411-412). Por medio del estudio de la institución y sus normativas se terminó por dar mucha más relevancia a la educación que imparte la institucionalidad, en comparación a la que resulta de la comunidad de

referencia o familia que acompaña el proceso formativo. Así mismo, los sociólogos de esta corriente identificaron en la escuela el espacio formativo idóneo para mantener un orden social desde la reproducción de la ideología de quien detenta el poder institucional, con lo cual les arrebató la pedagogía a otras esferas sociales como la familia y la comunidad (Bonaf, 2004, p. 19).

Mientras tanto, para el funcionalismo, la escuela o establecimientos de formación son un espacio de socialización dispuesto como uno de los primeros pasos en la incorporación de roles para la adultez del individuo. Con T. Parsons y Juan Carlos Agullá, en dicha corriente se tiene presente la integración, estabilidad, consenso, estructura y función al interior de todo lo que conforma el desarrollo del sistema educativo (Parsons, 2005, p. 107). Retoman las posturas que hablan de la educación como una expresión de las normas sociales, y a su vez, manifiestan la conformación progresiva de prácticas-roles desde los saberes transmitidos en el aula de clase (Brigido, 2016, p. 21). Lo que distingue a esta corriente es su visión macro sociológica e inclinaciones positivistas, algo que utilizaron los modelos educativos inclinados por la maximización de las riquezas desde la formación para el trabajo. Después de todo, los procesos industrialización y modernización que se desarrollarían a mediados de los años 90 estarían acompañados por reformas educativas.

Con los efectos de la postguerra y la apuesta por los procesos de industrialización de los países en desarrollo, la educación empezó a verse fuertemente reconfigurada desde su entendimiento hasta su implementación. Surgió una nueva corriente enfocada en la generación de mano de obra. Anterior a ese momento histórico la educación no estuvo tan estandarizada por parte de Estado. Diseñar e implementar de manera generalizada la postura por la maximización de las riquezas y el incremento de mano de obra logró conquistar otras posturas educativas y la misma visión estatal (Bonaf, 2004, p. 96-98). Los discursos desarrollistas en tiempos en Guerra Fría lograron hacer que el sistema educativo articulara posturas como las de Manheim y Brookover, todo con tal de construir un sistema que atendiera a lo que en ese momento se pensó como una necesidad. Se masificó la cobertura al igual que las posturas que pregonaban una sociedad meritocrática basada en la formación.

Esa orientación económica al interior de la educación se regía por el discurso del desarrollo, modelo que prometía mejorar la calidad de vida de las personas siempre y cuando la industrialización y el libre comercio suplantaran la política. Esa corriente se materializó en considerar la formación como un tipo de inversión que se traduciría en altos rendimientos laborales y generación de capital. Con la expansión de las redes comerciales entre los países se demandó una inmersión al mercado laboral para una mano de obra cualificada. Gracias a Burton Clark, con *Educando la sociedad de expertos*, M. Blaug con *Introducción a la economía de la educación*, autores de la Escuela de Chicago como W. Shultz y su *Valor económico de la educación* o Gary S. Becker con *Capital Humano*; la institución educativa se vio instrumentalizada ante la necesidad de mano de obra por parte de los industriales. Se propuso que las diferencias entre países desarrollados y en vía de desarrollo podrían verse disminuidas desde el robustecimiento de la mirada económica al interior de los sistemas educativos (Bonaf, 2004, p. 124).

Los aportes de académicos abogaron por la expansión del sistema escolar, esperando que con ello se mejorará la calidad de vida y el éxito laboral de la población en general. Para mediados del siglo XX se generaliza el análisis de la educación desde el coste-beneficio, incentivando la cobertura y calidad en el panorama de formación escolar llegando al nivel terciario<sup>2</sup>. El impacto de la orientación llegó a oídos de UNESCO y la OCDE, permitiendo que la corriente educativa se implementase desde los Planes de Desarrollo Económico y Social (Bonafant, 2004, p. 40). Y, para el contexto latinoamericano, los gobiernos intentaron hacer uso de la institución educativa para mejorar la calidad de vida de las poblaciones desfavorecidas (Reimers, 2002, p. 11-13). Lastimosamente, ni las apuestas de los organismos internacionales, ni los gobiernos progresistas latinoamericanos, lograron los resultados que esperaban tener.

Aunque se logró incrementar la cobertura educativa desde los diferentes países y sus instituciones, las implicaciones del corte económico fueron controversiales. La educación como un sistema social para la atribución legítima de posiciones sociales generó un rechazo académico. Con los resultados *La crisis mundial de la educación* de Ph. H Coombs, el informe presentado en el Congreso de Estados Unidos por James Coleman, al igual que con *Desigualdad* de Christopher Jencks; fueron germinando posturas que entendieron que el sistema educativo no era neutral frente a la reproducción de condiciones de clase. Por medio variables como el género, el territorio, clase y grupo étnico, se afirmó que la escuela incidía en menor medida que otras variables en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, ya que ella solo era guiada por un corte económico (Coombs, 1971, p. 186; Jencks, 1985, p. 280-283).

Aunque con eso no se afirmó que la institución educativa era de todo negativa, se requería hacer una crítica para mejorar las pedagogías desde dentro. Quienes buscaron reconfigurar esos fallos inauguraron una corriente crítica influenciada por la teoría Marxista, llegando a hacer hincapié en la escuela como un espacio de conflicto en donde las lógicas de dominación de clase se hacen presentes. Para dicha corriente el sistema educativo está cooptado, llegando al punto de reforzar las estructuras de clase y relaciones de producción alienantes (Baudelot & Establet, 1987, p. 230). Fueron Pierre Bourdieu y Passeron quienes, con *La reproducción*, lograron movilizar la afirmación de que el sistema educativo cumple con la función de producir y reproducir los capitales de cada clase social que ingresa en él sistema educativo de forma diferenciada. Como tal, la educación ya habiendo cumplido su propósito para la postguerra y dando sus resultados, necesitaba de un cambio acompañado por una postura más conectada a las necesidades de la población civil.

A la dicha corriente crítica se sumó una visión microsociológica, en donde se empezó a evidenciar que las trayectorias formativas de quienes ingresaban al sistema educativo no

---

<sup>2</sup> Para el caso colombiano, el Ministerio de educación lo define como: “como una organización de los diferentes niveles de educación post-media, el cual comprende dos rutas o dos opciones educativas diferenciadas según su orientación académica u ocupacional, ordenadas según grados de complejidad y especialización y, con posibilidades de tránsito y reconocimiento entre ellas. Las dos rutas son: i) educación universitaria y ii) formación profesional (técnica)” (Ministerio de educación, 2020).

siempre son satisfactorias para el modelo económico. Buscando recuperar a los estudiantes y su accionar al interior de la institución educativa, Paul Willis desarrolló un estudio sobre las resistencias a modelos formativos basado en etnografías al interior de las aulas de clase. En este punto, desde los proyectos de vida de los estudiantes se reconoció que éstos no son pasivos receptores de la información expuesta por la institución educativa, y que de hecho desarrollan prácticas en contra las lógicas institucionales mientras construyen saberes útiles a sus cotidianos (Willis, 1981, p. 59). Con ello, se hizo evidente que la mirada económica y vicios positivistas estaban debilitando la capacidad de articular los saberes cotidianos y proyectos de vida de quienes ingresaban en los espacios formativos. Así, para mediados del siglo XX, se desarrolló una apuesta por lograr articular más ramas de la sociología con tal de mejorar el sistema educativo.

Siendo un punto de quiebre en el campo de la sociología de la educación, se empezó a trabajar de la mano de la sociología del conocimiento. Con esa asociación, las inquietudes se centraron en cómo se gestiona y gobierna la construcción y reproducción de conocimientos. Pensar en el currículum, los contenidos, los métodos, la epistemología y las lógicas institucionales son algunos de los temas que manejan los autores de la línea interpretativa de sociología de la educación (Bonafant, 2004, p. 25). Como exponente clave de esta última línea se cuenta con Michael Young, quien plantea que la sociología del conocimiento y la educación hacen parte de un todo en la comprensión del sistema educativo (Young, 1971, p. 3). Gracias al trabajo conjunto, las preguntas, críticas y apuestas educativas renovaron su abanico, ya que ahora se piensa al interior como en los vínculos y expresiones sociales que dan forma a las prácticas de la institución educativa.

Con esa apertura, los saberes locales y mejores prácticas pedagógicas encontraron pioneros como Paulo Freire o académicos contemporáneos como Boaventura de Sousa Santos. En la actualidad, el profesor Boaventura plantea que desde la institución educativa superior se ha gestado un proceso de colonización del saber, en donde los saberes prácticos de las comunidades latinoamericanas han sido subordinados por un rigor científico solo útil a la modernidad y el mercado (Santos, 2015, p. 99-103). Por ello, sus trabajos se han dedicado a develar las lógicas que acaparan los sistemas educativos y las estrategias comunitarias que buscan oponerse a ese manejo. Al visibilizar los saberes de comunidades populares -sus relaciones horizontales, modelos productivos sostenibles/asociativos-, apuesta por que la institución educativa valore e incluya esos saberes en sus espacios formativos. En sus palabras, se trata de “promover la interdependencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad occidental, y otros saberes, no científicos” (Santos, 2015, p. 115).

Así, con la intención de hacer partícipes a los saberes locales, en la actualidad se está desarrollando la visión decolonial y participativa de la educación. Ésta es una respuesta y replanteamiento ante los postulados de la modernidad-colonialidad, postura que se ha caracterizado por deslocalizar los saberes, hacer fluidas las formas de trabajo y acelerar las interacción y prácticas de las sociedades al punto del hastío (Bauman, 2015: 99-132; Escobar, 2016, p. 47). Si se cuestiona desde la historia a los modelos de desarrollo,

jerarquías, tipos de saber y organizaciones políticas, estamos hablando de una pedagogía decolonial. Así, el corte decolonial cuenta con tres constitutivos interdependientes: un reconocimiento crítico de la historia, una búsqueda por la emancipación crítica del contexto social-político y una descentralización de saberes hegemónicos con apertura a otros (Díaz, 2010, p. 222-228). Expresiones de la pedagogía decolonial se pueden presentar desde los espacios formativos hasta cualquier práctica o rol que implique un aprendizaje.

Esta corriente contemporánea de la educación se rotula como decolonial ya que busca reconfigurar las implicaciones y posibilidades que tiene el conocimiento desde el contexto local. Las partes de la colonialidad a las que se le opone directamente son la colonialidad del poder y del saber. La primera nos invita a reconocer que hay un modelo económicamente imperante que se ha encargado de construir una red de control y gestión espacial a nivel global, lo cual está expreso en los discursos de desarrollo al interior de la educación y la política<sup>3</sup> (Walsh, 2003, p. 3-4). Por otra parte, la colonialidad del saber es la que se caracteriza por definir cuáles son las personas y lugares legítimos de enunciación de saberes, lo que a su vez termina por reconocer únicamente como válido el saber científico, occidental y moderno (Lander, E & Castro-Gómez, S, 2000, p. 89-90)

La colonialidad del poder ha sido desarrollada fuertemente por Aníbal Quijano, quien manifiesta que partir de los procesos de colonización de América del Sur y sus respectivos procesos de racialización, se logró instaurar una forma de sistema mundo basado en la explotación mercantil, cultural y territorial de los pueblos originarios (Quijano, 2000, p. 201). Así mismo, también se ha manifestado que los discursos de desarrollo con que se invita a los países del sur global a generar cambios en sus economías solo han resultado en incrementar las formas de explotación de estos (Escobar, 1998, cap.3). Por ello, el corte decolonial en este caso hace hincapié en la necesidad de empezar a pensar en las implicaciones sociales, culturales y territoriales de los proyectos productivos y sus formaciones, en donde no se tenga que responder únicamente al modelo económicamente imperante, sino que se tengan presentes las formas de organización económicas populares (Santos, 2009, p. 123-126).

Así mismo, la colonialidad del saber también encuentra un nicho en los procesos de colonización, ya que el proceso civilizatorio lo acompañó la instauración de un lugar de enunciación que privilegió al hombre blanco y su ciencia occidental (Quijano, 2000, p. 229; Walsh, 2007, p. 107). Consecuente a esa postura, se fueron constituyendo unas formas de especialización y acreditación de los saberes de la mano del método científico e instituciones como las universidades. De allí se desprenden críticas que denuncian la legitimación arbitraria e interesada del saber científico como irrefutable, ya que todos los saberes tradicionales y aquellos que quedan por fuera del campo académico se condenan a un segundo orden. A esa problemática se le entiende como la *monocultura del saber* (Mahecha & Suarez, 2018, p. 4) o *capitalismo cognitivo* (Fumagalli, 2010, p. 109-112), con lo cual se invisibilizan los saberes contruidos desde las realidades locales de los

---

<sup>3</sup> También se puede profundizar con la lectura de *Colonialidad del Poder y Clasificación Social o Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, ambas obras de Aníbal Quijano.

países llamados tercermundista o del sur global. Allí, como respuesta de la decolonialidad, se reconoce que hay diferentes formas de construir conocimientos y criterios de comprobación de forma contextualizada (Santos, 2009, p. 113-117).

En el caso de Boaventura, con la *ecología de los saberes* y la *ecología de las productividades*, invita a hacerle frente a la colonialidad del saber y del poder desde los procesos de formativos. Como lo expresa, estas dos ecologías surgen como respuesta a los procesos que invisibilizan las formas no capitalistas y no modernas que tienen cabida en el cotidiano (Santos, 2015, p. 123-126). Respondiendo una formación que privilegia al desarrollo en detrimento de los recursos naturales, y que a su vez solo exalta el saber de corte cientificista, se ha visto la necesidad de exaltar los procesos de comunidades latinoamericanas en contra de esos postulados. La ecología de los saberes nos invita a reconocer que la credibilidad no solo resulta de un discurso científico, sino que también hay razonamientos contextuales de peso, los cuales hacen más complejo el diálogo. Por su parte la ecología de las productividades debate fuertemente con los modelos hacendatarios y serviles que buscan proletarizar a las comunidades en razón de sus limitados capitales. En lo productivo se busca recuperar la organización de los sistemas productivos alternativos por parte de las economías populares, donde el deseo de competencia se ve subordinado por el trabajo asociativo y horizontal (Santos, 2015, p. 124).

Siendo la corriente decolonial un pensamiento y necesidad por revalorar los saberes nacidos desde los contextos locales, una apuesta por reconocer los obstáculos del pensamiento hegemónico, requiere hacer uso de las cualidades presentes en la institución educativa. Por medio de los procesos formativos se busca reconocer “la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada” (Díaz, 2010, p. 219). En el caso de la educación rural colombiana tiene sus propias aplicaciones, ya que profundiza en las causas históricas que han afectado el entorno rural, las redes comerciales que han subordinado a las poblaciones en pro de la generación de capital y las lógicas de dominación basadas en el saber técnico-científico para la ejecución de proyectos productivos agrícolas.

Sin embargo, aún con todas las diferentes corrientes, sus desaciertos y virtudes, la formación cobra un valor importante al ser un espacio en donde se transmiten los saberes necesarios para desarrollar una vida en sociedad. No solo por los valores hacia el cumplimiento de normativas, sino también al encausar a las personas a un rol en el cuál situarse para su trayectoria de vida. Como lo define un clásico, la educación “tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y medio espacial, al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1991, p. 60). Allí no solo se piensa la formación de sujetos ideales, sino que tiene presente que no hay un solo tipo de modelo educativo, ya que las sociedades difícilmente tendrían un solo destino para todos los ciudadanos. Como sobresale, en la formación reside la capacidad de desarrollar herramientas que

permitan la inserción social un sujeto en relación con la comunidad de pertenencia o aquel espacio al que desea pertenecer, ya sea rural o urbano.

No por nada, cuando la institución se aleja de sus virtudes, la sociología de la educación ha logrado construir sus críticas al manejo dado. Aun reconociendo sus ventajas han hecho hincapié en que las pedagogías y modelos no siempre se han correspondido con sus fines prácticos, también se han encargado de reproducir desigualdades disfrazadas de meritocracia (Bourdieu & Passeron, 2019, p. 163). Igualmente, la sociología ha cometido sus fallos en el camino. Con corrientes como el positivismo o el funcionalismo, la educación se ha pensado más como una forma de domesticar a la población<sup>4</sup>, que como una de contribuir a la construcción de saberes prácticos para sus vidas. Afortunadamente, los diferentes debates y acciones colectivas han permitido ir reconfigurando el panorama formativo en términos de participación e inclusión de saberes otros. Como se expondrá a continuación, las diferentes discusiones ya mencionadas han llegado al punto de posibilitar el cuestionamiento de los contenidos, metodologías y pertinencia de los procesos formativos en relación con el público que acogen.

### **La educación rural y su vínculo con lo decolonial**

Las apuestas por el manejo de un modelo pedagógico que haga uso de las historias locales y nacionales, que construya bases para la emancipación y permita también construir saberes desde el dialogo, componen el panorama educativo contemporáneo. Por medio de una formación contextualizada para los docentes y la participación comunitaria en las pedagogías, se garantiza construir bases sólidas en los proyectos de vida de los jóvenes (Gómez & Zemelman, 2005, p. 37). Se sabe que cuando los programas educativos responder a las necesidades concretas de los territorios que acogen, se afecta positivamente la vida de los ciudadanos (Freire, 2005, p. 91). Y, reconociendo que se tienen diferentes posturas ideológicas, políticas y culturales, los espacios formativos de hoy se piensan como lugares que permitan el diálogo entre formas pensamiento (Santos, 2015, p. 113-117). Todos esos avances son positivos, pero aun hace falta acompañamiento en el panorama colombiano, ya que su institucionalidad sigue un poco fragmentada por disputas e intereses de clase. Aun así, lo importante es seguir construyendo en pro de las comunidades de base.

Entre los pensadores contemporáneos se ha notado aún más la necesidad de cuestionar y reconfigurar lo que se piensa por educación. Los discursos de desarrollo se han debatido, las tecnologías y el mismo discurso científico han tenido que responder a las críticas en sus métodos. Se manifestó que la educación solo útil a la mercantilización puede afectar los territorios rurales, ya que a estos solo los ve como un espacio para la extracción de

---

<sup>4</sup> A este respecto se puede leer toda la producción Althusseriana, ya que entiende la educación como un aparato ideológico dispuesto a reproducir y conservación del sistema de clases y poderes políticos hegemónicos. Un acercamiento puede estar en el capítulo 3.3 de *Sociología de la Educación* de Xabier Bonal.

materias primas (Cortés, 2018, p. 112). A la transmisión de tecnologías al campo no les fue útil estar amparadas bajo el discurso científico, ya que las comunidades notaron que ello implicaba una dependencia y pérdida de saberes tradicionales de peso<sup>5</sup>. El mismo sistema educativo empezó a verse reconfigurado por docentes y estudiantes que sentían que sus identidades eran negadas al interior de la escuela. Como lo expresa un interés actual en el país, las pedagogías y proyectos educativos locales tienen mayor capacidad de incidir en la articulación y buenas prácticas entre comunidades rurales<sup>6</sup> y apuestas nacionales.

A pesar de que los teóricos contemporáneos lograron refutar gran parte de las implicaciones comerciales y modernas al interior de la institución educativa, el panorama colombiano del siglo XX no escuchó esas posturas. Aun teniendo autores latinoamericanos que habían escrito sobre las luchas por la reconfiguración educativa en el continente, en Colombia la educación se vio acogida por los discursos del desmonte de responsabilidades del Estado y exacerbación del saber científico (Lozano, 2008, p. 139). Más exactamente, las políticas educativas se tejieron bajo los intereses comerciales, afectando los recursos naturales por medio del incremento de colegios con enfoques agroindustriales y mineros<sup>7</sup>. En contraste con la finalidad de promover ciudadanos articulados a las comunidades y contextos de referencia, el aprendizaje giró en torno al mercado, dándole la espalda a las apuestas pedagógicas sostenibles e innovadoras gestadas por las comunidades las rurales (Martínez, 2003, p. 32-33).

La institución educativa y su ordenamiento no logró construir bases fuertes para las poblaciones desfavorecidas y desconectadas de las ciudades. Las disputas entre el poder eclesiástico y político tuvieron un frente en la política educativa, ya que los bandos se dedicaron a contradecir las visiones de cada uno sin hacer uso de las teorías de la sociología de la educación (Reimers, 2002, p. 27). Así mismo los gobiernos progresistas y conservadores han plasmado sus conflictos de intereses, sesgando una vez más la institución educativa (Herrera, Días & Acevedo, 2001, p. 42). Para 1950, con el desarrollo de sistemas educativos para masas, Colombia lanzó un intento por alcanzar el desarrollo por medio de la *escuela expansiva* (Martínez, 2003, p. 24). Aunque se pensó que con la construcción de establecimientos educativos para masas y una formación para la tecnificación de mano de obra se ayudaría a la población en términos de desarrollo, resultó

---

<sup>5</sup> Este punto se desarrollará a profundidad en el capítulo 3, *La apuesta educativa*. Allí se hablará sobre procesos de extensionismo rural al interior de la formación para caficultores.

<sup>6</sup> Ha este respecto se tiene muy diversa literatura. Puede optar por ver *Educación popular ambiental y resistencia campesina al extractivismo en el municipio de Samacá-Boyacá*, así como, *Resistencia campesina al extractivismo en el páramo de Pisba*: una propuesta desde la educación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y la construcción de planes de vida comunitarios.

<sup>7</sup> Por mencionar, en la actualidad el Ministerio Nacional de Educación presenta una parte enfocada al desarrollo rural agropecuario, en el cual, entre los 42 programas de formación técnica agrícola y pecuaria, menos de 10 cuentan con un enfoque de preservación ambiental y agroecológica. Como se evidencia, la oferta de programas enfocados a la explotación de palma de aceite, algodón y arroz, la formación estaría contribuyendo a construir un modelo extractivo del campo. Para más información: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Fomento-a-la-Educacion-tecnica-profesional-y-Tecnologica/Sector-Agropecuario/299700:Agropecuario-Ecologico-Putumayo>.

que solo se incrementó la competencia y la desigualdad entre la población (Herrera., Díaz & Acevedo, 2001, p. 43-44).

A eso, se sumó que la educación y sus lineamientos curriculares se pensaron desde lógicas meramente urbanas-modernas y eso implicó que los saberes lejanos a esa lógica quedasen por fuera de las cartillas y guías académicas (Martínez, 1994, p. 23). Los saberes para la agricultura dejaron de pertenecer al campesinado y pasaron a manos del ingeniero agrícola, personaje que el Estado decidió emplear en sus campañas educativas para el campo. Ese tipo de intervención traería implicaciones negativas, ya que no tuvo presente las particularidades de las geografías y poblaciones campesinas del país. Se denominó *extensionismo rural*<sup>8</sup> a las campañas pedagógicas fundadas en una lógica científica-técnica e impositiva para leer el campo. Dicha pedagogía para campesinos se caracterizó por ser “una formación tecnicista o productivista poco útil para trabajar con productores de baja escala y escasa disponibilidad de capital” (Landini, 2016, p. 51). Y, ya que ese tipo de formación que se masificó a finales de los 90, la educación rural apenas si vio un intento de cobertura educativa acorde a las necesidades y modelos productivos de pequeños productores agrícolas.

Por ello, en la primera década del 2000, las discusiones sobre la educación en Colombia empezaron a relacionarse con la desigualdad entre el campo y la ciudad. El diagnóstico mostrado por *Colombia rural. Razones para la esperanza* (PNUD, 2011), *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz* (DNP, 2015), así como el *Acuerdo Final. Gobierno de Colombia-FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016), hizo evidente la necesidad de disminuir la brecha educativa entre las urbes y los entornos rurales. Y, para atender a dicha desigualdad, se ha invitado a repensar la organización y proyectos pedagógicos desde el diálogo entre la comunidad y la institución educativa. Teniendo presente que para mediados del siglo XX el Estado colombiano busco alcanzar un mayor nivel de desarrollo por medio de formación y transferencia de tecnologías al campo, sin lograr su cometido (Lacki, 2008, p. 10); ahora, en el presente, se cuenta con una deuda educativa por saldar en las poblaciones rurales.

Esa brecha entre el campo y la ciudad se ve expresada en distintas afectaciones. Las sedes rurales presentan una falta de cobertura: preescolar cuenta con un 37,5%, primaria 46,6%, secundaria 8,4%, media 5,1% y la educación para adultos tan solo cuenta con un 2,4% (Compartir, 2019, p. 57). En términos de conectividad a internet, las sedes rurales cuentan con un 26,9%, valor que en comparación con el 89,2% de las sedes urbanas deja un panorama desolador (DANE, 2019, p. 21). Específicamente, esa falta de conectividad representa apenas un 18,4% de contenidos pedagógicos consultados por internet, mientras los establecimientos educativos urbanos cuentan con un 41,3% en ese mismo aspecto

---

<sup>8</sup> Tratándose sobre una problemática de formación se ha definido como: “La extensión rural refiere al trabajo de agentes de desarrollo, generalmente profesionales técnicos, con productores agropecuarios, con el fin de capacitarlos, asesorarlos y darles apoyo técnico. En un estudio realizado en Paraguay se detectó como problema la existencia de un modelo de extensión jerárquico-impositivo” (Landini, 2012, p. 157).

(DANE, 2019, p. 22). Todo ello implica que, “la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes rurales asiste a una educación que es de baja calidad, que no les garantiza los aprendizajes mínimos para que puedan interactuar con un mundo donde la información y el conocimiento constituyen las nuevas formas del capital” (Compartir, 2019, p. 54).

Investigaciones que conjugan en conflicto armado y la educación en Colombia arrojan datos que hablan sobre una doble afectación en la brecha educativa rural urbana. Como explicita el informe *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*, por un lado, las desigualdades se corresponden con una menor cobertura bruta en establecimientos, menor rendimiento en pruebas estatales y menor inserción en establecimientos de educación superior rural<sup>9</sup>. Por el otro, al centrarse en el papel del docente y sus vínculos con la comunidad, se resalta que al ser el maestro un actor que vela por las buenas prácticas en su entorno llega al punto de despertar recelo por parte de los actores armados. “En las afectaciones de los maestros en regiones PDET existe una concentración muy fuerte en el delito de asesinatos selectivos con cerca del 69% de las víctimas, seguido de las desapariciones con el 11,8% y los secuestros con el 9%” (Compartir, 2019, p. 271).

En ese sentido, tratando de responder a las brechas y condiciones particulares de la educación en el país, distintos grupos se han entregado a la tarea de construir metodologías enfocadas a comunidades desfavorecidas. Como lo ejemplifica el *Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe*, la institución educativa del presente requiere hacer partícipes a las comunidades de base y todo aquel que ingrese en el sistema. Por medio del diálogo, el reconocimiento de lógicas no desarrollistas y una educación para la emancipación, todos esos avances que prometieron otras corrientes de la educación parecen posibles de alcanzar en el presente (Bickel & Goldar, 2015, p. 12). Con las metodologías y pedagogías decoloniales se recuperó la capacidad de articular las aspiraciones individuales con las necesidades contextuales. Todo ello, partiendo de un núcleo temático, formación desde la participación comunitaria, diálogo de saberes y empoderamiento de los sujetos sociales (Acevedo, Gómez & Zúñiga, 2016, p. 15).

Después de todo, las apuestas pedagógicas por valorizar y hacer uso de los saberes locales es el resultado del trabajo comunitario conjuntos. Distintas comunidades de base, rurales y urbanas, se han dado a la tarea de formarse en temas políticos y productivos con tal de afectar positivamente sus cotidianos. Como lo expresa la red de formación popular de Cali, se apuesta por “convertir a los jóvenes en actores sociales que fortalezcan los procesos sociales, artísticos y culturales” (Red de educación Popular, 2013, p. 9), formarlos y formarse para lograr incidir en el panorama políticos local. Ver más allá de la mera transmisión de conceptos. El panorama de reconfiguración que está atravesando la institución educativa se ve gestado desde los actores que componen el sistema, docentes y estudiantes que están trabajando con “la esperanza de descubrir otros tipos de

---

<sup>9</sup> Para más indicadores de la brecha educativa revisar el capítulo *Ruralidad, conflicto armado y educación en Colombia*.

conocimiento a partir de fuentes reconocidas pero no suficientemente valoradas” (Fals, 2008, p. 23).

Y, ya que la apertura a otras y mejores formas de construir la formación en el campo empieza por hacer partícipes a sus actores, La Mesa Nacional de Educaciones Rurales se ha dado a la tarea de visibilizar y articular las comunidades locales en la construcción de sus modelos pedagógicos. Siendo la Mesa un espacio dispuesto para la crítica y construcción de visiones educativas desde la participación de docentes, directivos docentes y comunidades rurales, se han llegado a gestar distintos espacios de trabajo conjunto. Siendo recurrente su participación en el Congreso Nacional de Educación Rural, han manifestado en repetidas ocasiones la necesidad de integrar a las comunidades rurales en la formulación de modelos educativos. Como lo expusieron en el V Congreso, se debe “reconocer que la institucionalidad en educación rebasa lo meramente formal [...] esta se robustece con las organizaciones comunitarias, los padres de familia y las organizaciones productivas locales; las cuales están convocadas a ser parte integrante de la planificación y administración del servicio educativo en las comunidades rurales” (Coreducar, 2016, p. 4).

Por supuesto, no en vano se menciona la participación de asociaciones productivas locales, ya que éstas son las que agremian a pequeños productores agrícolas e incluyen sus saberes tradicionales para los procesos de siembra, cuidado y recolección. Allí, desde la labor de las asociaciones, también se hace presente el ejercicio de la pedagogía, ya que jóvenes y adultos aprenden y profundizan desde el saber hacer, del cultivar y reconocer todo aquello que requiere el tipo específico de plantación o plantaciones. Mientras las comunidades rurales le piden a la institucionalidad que las haga partícipes en los procesos formativos, éstas ya están desarrollando proceso de formación enfocados en la asociatividad, uso sostenible de recursos naturales y solución de problemáticas locales. Y, sobre todo, los procesos desarrollados por la comunidad cuentan con una ventaja contextual, estos surgen de las trayectorias históricas del territorio concreto, donde los diferentes procesos migratorios y apuestas mercantiles terminan por determinar el surgimiento de nichos productivos alrededor de alimentos como el plátano o materias primas como el café y el caucho.

Así, siendo el trabajo de los productores campesinos un proceso de aprendizaje continuo para el manejo de las finanzas, uso de suelos y optimación de los recursos disponibles, se busca que estos sean puestos en un primer orden. Que antes de apuntar a una formación desde el *extensionismo rural*, se parta desde el diálogo de saberes gestados desde las tradiciones agrícolas campesinas. Algo que le vendría muy bien a la institucionalidad educativa colombiana, ya que ella le apunta a mejorar el capital humano y social. Y, si bien el capital humano se enfoca en la mano de obra calificada, el capital social se relaciona con el “aprendizaje o afianzamiento de valores, saberes y actitudes que permitan la convivencia, la resolución negociada de conflictos, el trabajo en equipo, la responsabilidad en el trabajo asociativo, el respeto por los derechos de los demás y por la conservación del ambiente y los recursos para la vida en común” (MEN, 2015, p. 17); algo en lo cual están altamente calificados los trabajadores campesinos y sus asociaciones.

En ese sentido, y partiendo de las producciones gestadas desde la Mesa Nacional de Educaciones Rurales, se busca que los establecimientos educativos rurales tengan

presentes las problemáticas productivas locales y hagan partícipes a las comunidades en la construcción de procesos formativos para la resolución de los mismos. Por medio de los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), se espera lograr articular la prestación del derecho a la educación, a la par que se integran y afectan positivamente los proyectos de vida pequeños productores agrícolas. Como lo ejemplifica la huerta escolar, un PPP recurrente en los establecimientos educativos rurales, las cátedras toman forma desde el dialogo de saberes con estudiantes y comunidad, mientras que se profundiza en temas de soberanía alimentaria, uso sostenible de los suelos y agroecología. Como lo resalto el Ministerio Nacional de Educación colombiano, los PPP son “ambientes privilegiados para el aprendizaje integrado de contenidos curriculares en torno a actividades productivas específicas que demandan la solución de problemas prácticos” (MEN, 2015, p. 41).

Así, el panorama educativo rural colombiano se está abriendo a más posibilidades, se está expandiendo al punto de no solo centrarse en lineamientos curriculares o políticas educativas centralizadas. Ahora, la educación se está permitiendo entrar, comprender y buscar soluciones conjuntas a los contextos de referencia de los territorios rurales, en donde los PPP se ven reconfigurados pasando de huertas a diversos proyectos productivos locales. Sin ser conscientes de su cabida como pedagogías decoloniales, los espacios de educación rural ahora se están prestando para cuestionar las relaciones de dependencia que han estancado las producciones agrícolas de pequeños campesinos. La relación entre docentes, estudiantes y asociaciones locales ha permitido construir proyectos a futuro desde aspiraciones propias y diálogos de saberes entre generaciones. Antes que verse como actores sujetos a la voluntad de mercados o multinacionales, con los proyectos formativos, los jóvenes y adultos de la ruralidad se han permitido tejer horizontes posibles desde el actuar cotidiano y construcción de saberes útiles a sus realidades.

Como ya lo habían expresado todos los teóricos de la corriente crítica, se requería de una educación, modelos formativos y pedagogías que contribuyeran a una sociedad menos desigual e injusta. Como lo rescato Paulo Freire, pilar fundamental para la posterior construcción de la corriente decolonial, los diferentes movimientos sociales, colectividades, estudiantes y docentes, tienen la capacidad de incidir en sus proyectos de vida desde los procesos formativos (Freire, 2005, p. 47). Viendo en la pedagogía una herramienta fundamental para el redireccionamiento de la vida hacia un mundo más justo, Freire invitó a reconocer los procesos de subordinación y hacerles frente desde la educación. Antes que ir con presupuestos mercantilistas, sesgos positivistas o funcionalismos, la educación tiene la necesidad de valorar los conocimientos de las clases populares y desde ellos entrar en diálogo con otros saberes. Por ello, el revalorar los saberes campesinos y buscar disminuir las brechas educativas se ve atravesado por la descentralización del saber científico y posicionamiento de las prácticas campesinas.

Siendo el diálogo una base para pedagogía contemporánea, esto permite que los lineamientos curriculares no fueran solo contruidos desde las voces de organismos internacionales o instituciones centralizadas en entornos urbanos. Mientras otras corrientes apoyaban la escuela solo cuando ésta se traducía en una generación de capital por medio de mano de obra calificada, en *La pedagogía del oprimido* se viró el volante y se dio relevancia a las aspiraciones, saberes y necesidades de quienes dan vida a todo espacio formativo. Acercar al docente con el estudiante, permitiendo que ellos desarrollen

una relación horizontal en la construcción de saberes, fue un avance en la construcción de relaciones dialógicas al interior de la pedagogía. A ello, se complementó con la necesidad de saberes surgidos desde la praxis, evitando el descartar experiencias valiosas de los educandos y la memorización de contenidos obsoletos para la realidad social. En sus palabras:

“En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transmitir o transferir conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente, como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognocentes -educador, por un lado, educandos, por el otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognocentes, en torno del mismo objeto cognoscible”

(Freire, 1991, p. 85).

Con tal avance, el campo de la pedagogía cada vez encuentra más insumos para afrontar las desigualdades y brechas educativas inoculadas en las poblaciones oprimidas, en las educaciones rurales y sus comunidades. Sin embargo, aunque Freire daría apertura a unas pedagogías de corte popular, en donde el pueblo y las ciudadanías serían las encargadas de moldear sus procesos formativos, hacía falta acercarse más a los procesos de colonialidad y su carácter formativo. En ese sentido, Frantz Fanon, ahondando en los procesos de colonización de campesinos africanos y su relación con la instrumentalización de la categoría de raza por parte Europa. Para el autor, “cuando se percibe en su aspecto inmediato el contexto colonial, es evidente que lo que divide al mundo es primero el hecho de pertenecer o no a tal especie, a tal raza (Fanon, 1963, p. 15). Dicho proceso de racialización permitiría cuestionar el posicionamiento arbitrario del saber occidental o europeo por sobre lo colonizado, abriendo así otra arista en las discusiones educativas.

Retomando a la colonialidad del saber, se hizo necesario pensar estrategias y apuestas que permitieran seguir afinando los procesos formativos gestados para y desde comunidades oprimidas. Si bien Freire ya había resaltado la necesidad de hacer de la pedagogía una herramienta para la emancipación, con la crítica a la colonialidad, eso se complementó con una lectura historizada y descentralización de los saberes del colonizador -entiéndase occidental, europeo, moderno-. En este punto, con la pedagogía decolonial, se dejó de prestar toda la atención a las lógicas comerciales que captaron el sistema educativo, la visión se expandió a tres aristas: 1. Como la pedagogía es útil a la superación de redes de opresión; 2. Cuál es el papel de la trayectoria histórica en el proceso formativo; y, 3. De qué manera nos permitimos entablar diálogos entre diferentes formas de pensamiento y que esto resulte en beneficio de las comunidades oprimidas (Díaz, 2010, p. 222-228).

A ese tercer punto de la pedagogía decolonial se le vio nutrido desde el trabajo formativo de distintas comunidades de base. Aparte del trabajo del profesor Boaventura, otras comunidades populares se dieron a la tarea de repensar el tipo de saberes que les eran de

utilidad al momento de desarrollar sus luchas sociales. Siendo precursores en el panorama nacional, fue la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), quienes vieron en la formación para y entre campesinos una vía para entablar mejores discusiones con la normatividad colombiana. Por medio de la *Campaña de Alfabetización Pablo Acuña* se permitió hacer un “análisis de la situación económica, política y social del campesinado, además del estudio sobre la problemática agraria y del movimiento campesino [...] con la intención de hacer una recuperación colectiva de la historia del campesinado colombiano” (Méndez, 2014, p. 32).

Sin embargo, aún con ese proyecto, en el panorama actual se sigue reclamando por mejoras en términos de cobertura, calidad, participación y pertinencia de los contenidos que se disponen a formar comunidades rurales. Los ya mencionados rezagos de la educación rural son muestra de ello. Lastimosamente, para el 2018 La Mesa Nacional de Educaciones Rurales, en su V Congreso Nacional, seguía expresando la necesidad de mejorar la participación de comunidades campesinas en los proyectos pedagógicos rurales. Aunque hay procesos formativos entre asociaciones campesinas, se requiere una mayor intervención en el caso. Como lo manifestó Freire en el pasado, o el profesor Boaventura en el presente, se deben integrar positivamente las lógicas, modelos de trabajo conjunto y saberes de las comunidades populares, ya que en sus experiencias está la capacidad de transformar significativamente los territorios afectados por redes de opresión mercantil y colonización epistémica.

Afortunadamente, las pedagogías surgidas desde las experiencias rurales han permitido poner en cuestión las relaciones de dependencia del campesinado, incentivar su capacidad de acción y revalorizar sus saberes prácticos. Buscando hacerle frente a las políticas mercantilistas y su correspondiente corriente educativa, en la actualidad se busca construir una formación que apoye los temas productivos a la vez que reconoce usos sostenibles de los ecosistemas. Siendo expresión de la pedagogía decolonial, con la articulación entre establecimientos educativos y asociaciones productivas, se están construyendo procesos formativos que desaceleran las explotaciones alimentarias y de materias primas a la par que recuperan prácticas agroecológicas. Gracias a labor de campesinos y docentes experimentados, se ha permitido fomentar el diálogo de saberes, uno que se incluya en las políticas educativas nacionales. Después de todo, es necesario atender la brecha educativa en los términos que exige el campo.

Antes de vivir para el mercado, el corte decolonial invita a construir redes de trabajo con los actores presentes. Como lo menciona el mismo Mininterio Nacional de Educación, se apuesta a una transversalización, lo que se traduce en desarrollar actividades formativas que resuelvan un problema comunitario a la vez que se desarrollan competencias y conocimientos en temas específicos (MEN, 2014). Como lo celebran los docentes rurales, se han podido empezar a tejer una pedagogía que reconoce la importancia de construir saberes desde y para la comunidad, una pedagogía decolonial. Sin embargo, antes de ejemplificar dicha pedagogía en el caso de Planadas, Tolima, se debe hacer una pausa para hablar del contexto. Así, se tendrán más insumos al momento de reconocer el ejercicio pedagógico como una práctica transformadora y libertaria.

## C.2 Cafetales y grupos armados en la esquina sur del Tolima

El sur del Tolima es un territorio que ha fomentado conflictos de intereses civiles, armados y político estatales. En ese espacio se gestó un hito histórico que vio nacer a la guerrilla de las FARC, y, donde se asociaron dos grupos de autodefensas<sup>10</sup> que dieron forma al Bloque Paramilitar del Tolima. También, ese fue un espacio en donde el Estado colombiano tuvo que poner a disposición gran parte de su fuerza militar para poder intervenir de una forma directa. Siendo un lugar que se ve atravesado por las acciones e intereses de instituciones tan grandes y de bases sociales tan diferentes, tiene mucho que ahondar en términos de política pública y organización social.

Siendo un interés concertado por gran parte del pueblo colombiano, representando el 49,78% de las personas que votaron en el plebiscito del 2016, se decidió atender a poblaciones afectadas por el conflicto armado. A raíz de los desplazamientos forzados, las noticias de corrupción y masacres, se empezó a dimensionar las implicaciones de la guerra en las zonas rurales del país. Gracias a ese acercamiento informativo se nos presentó un poco a la realidad rural. Ya con el acuerdo de paz, no solo se pensó en apoyar al desmovilizado, gran parte de los recursos se debían enfocar en las comunidades de base afectadas, personas que en la esquina sur pueden ser pensadas entre campesinos e indígenas.

En ese sentido, este apartado tiene el propósito de reconstruir parte de los antecedentes que hacen necesario el atender las necesidades formativas de pequeños y medianos productores de café afectados por el conflicto armado. Aquí se hablará sobre las disputas partidistas que hicieron del sur del Tolima un territorio de campesinos colonos y hacendados cafeteros. Así mismo, se ahondará en el surgimiento de movimientos armados, guerrilleros y paramilitares, que llegaron a ejercer control y veeduría en las dinámicas sociales del municipio. Con esto, se espera llegar a reconocer que los modelos formativos gestionados por asociaciones locales son muestra de la intención por superar las épocas de confrontamiento armado, ya que, ahora los campesinos pueden trabajar de una forma mejor remunerada a la par que no viven inmersos en las directrices de grupos al margen de la ley.

Como se acordó en la firma del acuerdo de paz entre el Estado y las FARC-EP, la Reforma Rural Integral deberá atender a las necesidades de las comunidades por medio de la gestión y veeduría de instituciones legítimas. En razón de las disputas entre los modelos

---

<sup>10</sup> Hago la distinción entre los Loaiza, los García y los Rada como hacendados liberales asentados desde el proceso de colonización del sur Tolima, y, las Autodefensas Unidas de Colombia y su Bloque Tolima. Mientras que los primeros contaban con una base social, permitiéndoles un contacto más cercano con las necesidades de los liberales de la población; los segundos, estaban enfocados en los intereses de los Castaño por obtener el corredor de movilidad de la esquina sur del Tolima al servicio de las rutas del narcotráfico.

productivos de comunidades campesinas y hacendados cafeteros, los términos productivos fueron un punto a tratar. Pensar en tierras para desplazados, centros de formación y apoyo a la economía local compone parte de los compromisos que firmó el Estado. Y, como ejemplifica este capítulo, pensar en las necesidades de la población se ve atravesado por comprender las coyunturas históricas que fueron tejiendo los caminos del presente y futuros.

Por ello, buscando hacer explícita la obligación de acoger los proyectos productivos de pequeños cafeteros desde la formación a nivel estatal, en este caso se resalta la relación de los órdenes armados y los cultivos de café que han estado entre Chaparral, Rioblanco, Ataco y Planadas. Atendiendo a dicha razón, el capítulo está compuesto por cuatro ideas fundamentales: 1. El café y su relación con las disputas entre hacendados y campesinos 2. El surgimiento de las guerrillas liberales y comunistas con tal de defender un modelo productivo y forma de vida, 3. Confrontaciones entre guerrilla y paramilitares y el papel del Estado, y, 4. Los cafetales como una forma de vida desde inicios del conflicto.

Todos los datos que se referencian en este apartado cuentan con el apoyo de los trabajos de investigación que hablan sobre la *Violencia* en Colombia, la conformación de las FARC-EP, las cadenas productivas del café y la amapola, así como de las actuaciones estatales. Aunque en esta primera parte no se hable sobre el papel directo de la educación en el mantenimiento de los cultivos de café, se busca resaltar la importancia económica y social que representa ese grano en los procesos de cambio demográfico, productivo y orden social en el sur del Tolima. Sobre todo, la forma en que cada actor que llegó a ejercer un control social tuvo presentes las necesidades por mejorar los cultivos y dinámicas comerciales de los campesinos. Como cada actor armado se involucró en la tramitación y regulación de las normas de convivencia y trabajo en el territorio.

Y si se afirma que cada actor armado, ya sea guerrilla o paramilitarismo, llegó a ejercer un control social en las comunidades del sur del Tolima, es porque estos se atribuyeron la capacidad de pensar y tramitar normas comportamentales en una población particular (Aponte, 2019, p. 38). Como lo menciona Lenski en su estudio de las implicaciones sociales de la distribución, el tener la capacidad institucionalizada de promover y sancionar comportamientos se traduce la ejecución del control social. Ya sea por la fuerza o por el derecho, un grupo o clase social puede llegar a acaparar gran parte de las instituciones encargadas de tramitar las necesidades sociales. Por medio de su control, tanto los fines de la comunidad, como de quienes inciden directamente en los órganos de control, tienden a desarrollarse entre mediación de intereses (Lenski, 1969, p. 67-75).

## **Entre Hacendados y Campesinos**

He de empezar diciendo que la fundación del Tolima se extiende a épocas previas a la Guerra de los Mil Días y cuenta con problemáticas de acumulación de tierras, violencia partidista y relaciones coloniales. El Estado Soberano del Tolima, fundado en 1861,

cumplió la función de acoger a campesinos desplazados, pequeños productores de café, comunidades Pijao y grandes hacendados cafeteros liberales. Estos últimos, serían quienes influenciaran el surgimiento y consolidación de la industria cafetera del sur de Tolima. Con vínculos al interior del partido liberal colombiano, los hacendados empezarían a tomarse tierras baldías y territorios Pijao a fin de construir grandes haciendas para la extracción de materias primas (Vargas, 2019, p. 18-19). Esa vinculación con la institucionalidad del Estado les presentó una ventaja comercial y territorial al momento de proyectar el surgimiento de grandes haciendas cafeteras, comercio que hoy en día sigue representando parte importante de la economía de la región (Esquivel et al., 2013, p. 32).

Para finales del 1800 se hizo evidente que los hacendados liberales no eran el único actor presente en la esquina sur del Tolima. Campesinos colonos del Viejo Caldas, Huila, Cauca y Valle del Cauca empezaron a desplazarse como un mecanismo de defensa ante el panorama que significó la Guerra de los Mil Días (Aponte, 2019, p. 56-57). Ambos grupos societales se vieron influenciados por el auge de la economía cafetera, mercado que terminaría por posicionar al grano como la segunda mercancía más importante de mediados de 1900 (Cuellar & Aristizábal, 2019, p. 11). Aunque anterior a esos procesos de colonización había asentamientos Pijao y Nasa, la esquina sur estaría por presentar cambios políticos y demográficos en respuesta a los nuevos grupos poblacionales que ahora acogía. Serían las tensiones y disputas generadas entre ambos actores lo que configuraría las fronteras espaciales y tipos de producción agrícola.

Los hacendados no tardaron mucho para empezar a acaparar tierras y construir hatos ganaderos, plantaciones de café o caucho. Por medio de una reforma del partido liberal se decidió incentivar a la producción de materias primas como tabaco, oro, caucho y café, algo que incentivó a expandir las haciendas vía deforestación (Saether, 1999, p. 156). El programa económico fue usado por los hacendados, quienes al contar con cercanía al partido político lograron canalizar los recursos económicos al interior de sus tierras. Así, se empezaron a colonizar baldíos del Estado y territorios indígenas, todo con tal de incrementar sus capacidades de producción (Esquivel et al., 2013, p. 60). Fue tal el deseo de conformar un poder político y económico en el territorio, que decidieron incrementar la capacidad de producción por medio de migraciones dirigidas de campesinos cundiboyacenses.

El modelo productivo que instauraron los hacendados consistió en conformar una mano de obra no asalariada, y eso se lo permitieron al hacer uso de los campesinos cundiboyacenses acostumbrados a una relación no monetizada con sus señores. Gracias al reconocimiento de los valores de los cundiboyacenses, los hacendados lograron instrumentalizar una mano de obra; mientras que los campesinos colonos ya tenían experiencias de lucro individual debido a sus trabajos en la Industria Tabacalera del Líbano, los campesinos cundiboyacenses estaban habituados al régimen señorial de trabajo (Aponte, 2019, p. 59). Debido a los procesos de colonización española y las normas que se impusieron a esos campesinos, conformaron una mano de obra que

entregaba su fuerza de trabajo con tal de tener un espacio donde vivir y cultivar sus alimentos<sup>11</sup>.

Por ello, al interior de las haciendas cafeteras de Chaparral y Rioblanco, se vieron conformadas unas formas de producción fundadas en una repartición desigual de fuerzas y recursos para el trabajo agrícola. No es algo espontáneo y falta de motivación que los campesinos colonos empezaran a hacer explícitas sus quejas frente a ese sistema productivo. Los campesinos que venían del Viejo Caldas ya tenían un acercamiento directo al trabajo en los cultivos de café, y vieron como un atentado en contra de sus proyectos de vida al tipo de trabajo que se desarrollaba al interior de las haciendas. Mientras que los hacendados entregaban al cuidado y producción de una pequeña parte su tierra a los cundiboyacenses no asalariados, los campesinos colonos buscan tierras propias para entrar directamente a la producción cafetera (Albán, 2011, p. 344).

Para 1923 se empiezan a desarrollar cambios en las formas de expansión y distribución de la tierra. Mientras que para 1920 la producción cafetera se concentró casi que únicamente en las haciendas -llegando a tener unidades productivas que superaban los 50.000 palos de café-, dos décadas después, ya se habían fortalecido e incrementado las plantaciones de pequeños productores independientes a los hacendados (Aponte, 2019, p. 64). Aunque el asentamiento de los hacendados cafeteros en Chaparral se concebía como un lugar de importancia política y económica en la esquina sur, sus vinculaciones al partido liberal no fueron suficientes para contener los movimientos sociales campesinos que terminarían por colonizar otras zonas del sur del Tolima. Dichos conjuntos de campesinos serían quienes más adelante dieran vida a Planadas, Ataco y Gaitania.

Pero ¿a qué se debió la expansión territorial de los pequeños productores? Los hacendados, debido a la baja en el precio del café en 1910, se vieron en la necesidad de contar con campesinos colonos para la recolección, ya que las plantaciones tenían que producir más cantidad de café para no verse en grandes pérdidas (Bejarano, 1980, p. 128). Del trabajo conjunto entre campesinos cundiboyacenses y colonos resultaron flujos de información y valores que fortalecieron una visión independiente del caficultor. Los primeros compartieron información sobre baldíos de hacendados sin explotar agrícola y ganaderamente. Así, al finalizar las épocas de recolección se gestó la conformación de cuadrillas que tumbaron monte y ampliaron la frontera agrícola. Algo que, para 1919, resultó en el mejoramiento de la economía del pequeño productor gracias a un alza en el precio del grano.

No solo los campesinos colonos empezaron a tomar tierras baldías de Chaparral para trabajar y cultivar sus alimentos, también los cundiboyacenses vieron la oportunidad de cambiar de modelo (Molano, 2016, p. 20). El contacto entre campesinos en los cultivos permitió que las relaciones serviles se pusieran en entredicho. El modelo que plantearon los hacendados consistía en dividir sus tierras en parcelas para prestar a los campesinos,

---

<sup>11</sup> Sobre este tema se menciona que: “los cafeteros de Cundinamarca forman casta de señores privilegiados, dueños de enormes fortunas, de costumbres bárbaras, señores feudales que atemorizan a los vasallos con el látigo” (Palacios, 2011; 130).

quienes sembrarían café para ser comercializado por el dueño de la hacienda una vez éste diera fruto. Ese modelo fue cuestionado por los productores campesinos. Expresiones de ello fueron las huelgas de trabajadores que promulgaban la necesidad de acabar con el sistema de trabajo por vivienda, el alza en los precios de sus cargas de café y el manejo de tecnologías que fueran útiles al momento de establecer un precio justo por las cargas (Albán, 2011, p. 344).

Esas luchas por el derecho a la tierra tuvieron un fuerte apoyo ideológico y organizativo por parte del Partido Comunista Colombiano (PCC) y el Partido Socialista Revolucionario (PSR). Para 1926 se habían gestado movimientos políticos enfocados en la mejor repartición de las riquezas e inclusión política, y de ahí que el campesinado tolimense contara con el apoyo de los congresos obreros (Aponte, 2019, p. 81). El discurso y activismo político fue algo que acompañó las disputas al interior de las haciendas, ya que confrontaba las posturas del PCC y el PSR con los intereses de las haciendas liberales. Fue tal la conmoción que resultó de la organización campesina en contra de las haciendas que, para 1936, tuvo que hacerse presente la institucionalidad estatal con el fin de evitar y controlar las disputas por la tierra en la esquina sur.

Respondiendo al incremento de amenazas y actuaciones violentas entre hacendados y campesinos, se tuvo que buscar una solución por medio de la normatividad. La ley 200 de 1936 es muestra de la organización campesina impulsada por el comercio cafetero y la necesidad de vivienda, de cómo lograron organizarse y ejercer el derecho a la propiedad en un territorio que aparentemente solo favorecía a los hacendados liberales y sus apuestas económicas. Con esa ley, se tituló a los campesinos que estuvieran en capacidad de evidenciar la posesión y explotación de la propiedad, algo que fue posible gracias a la organización campesina popular cohesionada por el PCC y el PSR (Hernández, 2012, p. 82-83). Con esa ley se evitó tener un levantamiento en armas, algo que los campesinos proletarizados ya habían concebido como opción (Molano, 2016, p. 28).

Los procesos de colonización resultantes de la normativa terminaron por incrementar los asentamientos en las partes más altas y poco accesibles de la esquina sur, lugares óptimos para los cultivos gracias a su altura sobre el nivel del mar. Con el fin de lograr tener una organización independiente a los hacendados liberales, los campesinos colonos y cundiboyacenses empezaron a poblar las zonas de Planadas, Rioblanco y Ataco<sup>12</sup>. Hasta lo que empezó como una Colonia Penal Agrícola<sup>13</sup> resultó en ser un asentamiento que busco sumarse a la economía cafetera. En parte, los nuevos asentamientos fueron un mecanismo de protección, ya que hacendados habían empezado a reprimir, con ayuda de la fuerza pública, a campesinos con el fin de mantenerlos al interior de sus tierras (Aponte, 2019, p. 70). Al tener vínculos con el PCC y el PSR, los colonos y cundiboyacenses se

---

<sup>12</sup> Para un mejor acercamiento a las formas de colonización, por favor, revisar los mapas 2, 3, 4 y 5 de *Grupos armados y construcción de orden social en la esquina sur del Tolima, 1948-2016*.

<sup>13</sup> La colonia penal agrícola Sur de Ata sería lo que hoy conocemos por Gaitania. Allí enviaban a campesinos condenados por tráfico de ron y penas relacionadas con el no cumplimiento de trabajo en haciendas. Una vez cumplían sus penas, encontraron que ese espacio les permitía colonizar y traer a sus familias para posteriormente empezar a trabajar desde la economía cafetera (Echeverry, 2018; 83-87).

empezaron a leer como una amenaza al panorama político colombiano, lo cual justificaba las actuaciones a ojos de los liberales.

Con el fin de evitar enfrentamientos con los liberales hacendados, los campesinos decidieron tejer redes de organización y protección desde la gestión de los campesinos comunistas, ya que ellos ya tenían experiencia en la implementación de propiedades colectivas o colonización de baldíos por fuera de las redes hacendadas o latifundistas (Palacios, 2011, p. 123). De ese tipo de colonización organizada resultaron regulaciones ambientales y trabajo comunitario que poco a poco empezaría aponerse al modelo productivo de los hacendados. Paralelamente, los hacendados mantuvieron sus vínculos con la política tradicional colombiana, apoyaron las regulaciones de las autoridades locales y contaron con el apoyo para la adecuación de carreteras y puestos de salud por parte del Estado. No por nada los grupos poblacionales se han llegado a interpretar a la luz de los *establecidos y marginados*, siendo los liberales quienes instauraron una valoración moral y ética que subordinaba directamente a las comunidades campesinas en razón a sus condiciones políticas y económicas (Aponte, 2019, p. 45).

Así, los campesinos comunistas, los llamados Comunes, empezaron a gestionar campañas pedagógicas en contra de la deforestación desregularizada, tramitaron para construir vías y aumentaron su activismo político (Palacios, 2011, p. 221). Como tal, se encargaron de construir un pequeño organismo que tramitaba los asuntos de los colonos campesinos para su bienestar (Aponte, 2019, p. 136-137). Hay que resaltar que en las puntas de colonización no se tenía presencia activa de la política de Estado, para 1920 el vínculo más cercano con ella fue la Colonia Penal Agrícola Sur de Atá. Solo los hacendados liberales eran quienes tenían esa articulación y podían ejercer un uso estratégico de la política. De hecho, los liberales se encargaron de mantener sus haciendas cafeteras y sistema productivo desde el distanciamiento social y económico con los campesinos que no pertenecieran a su línea política (Palacios, 2011, p. 60).

Entre quienes resaltaban a la cabeza de los liberales, los Limpios, estaban los Loaiza, los García, los Rada, personas con un prestigio social dentro de Chaparral y conexiones con el partido liberal colombiano. Personas con la capacidad de mantener y defender un modelo productivo que afectaba al campesinado hambriento de tierras para vivir y trabajar. Mientras, por su lado, los Comunes le apostaban a la inclusión política y el derecho a la tierra (Molano, 2016, p. 129), los Limpios ya contaban con ventaja en los dos puntos. Aparentemente, estos dos actores no estarían en condiciones de trabajar en simultaneo, ya que antes de 1949 prefirieron ejercer una soberanía territorial en cada una de sus partes, llegando al punto de mantener controles fronterizos entre territorios de hacendados y Comunes (CNMH, 2017, p. 126). Cada uno prefirió hacerle frente a las políticas y actuaciones violentas de los conservadores a su manera.

En la medida que Limpios y Comunes empezaron a construir normas sociales que definieron espacios, formas de producción e inclinaciones políticas que caracterizaban a los pobladores de cada municipio del sur del Tolima, también se empezó a ejercer un control social por parte de cada actor. Por medio de procesos de auto segregación, tanto liberales como campesinos comunes empezarían a construir mecanismos para la

tramitación y veeduría de sus necesidades, ya fuesen en términos de protección, influencia o ayuda al campesinado/hacendado que vivía dentro de sus límites geográficos. Haciendo alusión a Lenski, cada actor estuvo en la capacidad de sopesar las necesidades de la población con los intereses específicos del grupo (Lenski, 1969, p. 75). La prestación de servicios, en otras condiciones ofertados por el Estado, permitió que ambos bandos empezaran a contar la legitimidad para el ejercicio de sus intervenciones y normativas a la población civil por un tiempo. Como se verá a continuación, ese control social les permitiría aspirar a un mayor control territorial, llegando al punto de representar una amenaza para el orden estatal colombiano.

### **Conformación de paramilitarismo y guerrilla**

El periodo entre 1924 y 1948 permitió que las redes de comercio y agricultura del café se fortalecieran para los pequeños productores, ya que estos se apartaron de las haciendas de Chaparral. Así mismo, tanto Limpios, como Comunes, lograron incrementar sus fuerzas armadas en cada uno de los municipios de su predilección. Al contar con descendencia y trayectorias de vida compartidas con los pobladores locales, Limpios y Comunes construyeron un acercamiento y posterior empatía a sus visiones político-militares. Los discursos de la paz, siempre y cuando se tuviera al margen del comunismo, fue el cotidiano entre tierras de hacendados. Por su parte, los Comunes intensificaron su accionar político y pedagógico, las campañas pedagógicas llegaron a abarcar temas sobre la seguridad alimentaria del campesinado, la necesidad de mejorar sus rutas comerciales y la construcción de normas sociales para la disminución de los conflictos internos (Aponte, 2019, p. 130-133).

Sin embargo, esos dos órdenes sociales sufrían un atentado contra sus ideologías y formas de organización. Con el asesinato de Gaitán, en 1948, y el aumento de las políticas represivas de los conservadores, se generó un panorama que atentaba en contra de todos los pobladores del sur del Tolima. Ya que la generalidad política se dividía entre los liberales y comunistas, las actuaciones del gobierno de Mariano Ospina Pérez permitieron que los hostigamientos de Pájaros y Chulavitas<sup>14</sup> empezaran a arrebatar vidas en la esquina sur (Rutas del Conflicto, 2017). Gracias a ello, se empezaron a fortalecer los movimientos armados de ambos bandos. Tanto Limpios como Comunes se vieron en la obligación de defender sus hogares y familias desde la confrontación directa (CNMH, 2017, p. 45). Con tal de repeler las incursiones del Valle del Cauca, Santander y Boyacá se desarrollaría una tregua táctica entre los dos órdenes de la esquina sur tolimense.

Conforme incrementaron los asesinatos y posibilidad de perder el control territorial, se gestaron grupos armados liberales y comunistas. Decidieron organizarse militarmente con tal de expulsar a los conservadores de sus territorios ya disputados entre sí. Gerardo Loaiza, los Rada y Leopoldo García, así como Manuel Marulanda Vélez, Isauro Yosa y

---

<sup>14</sup> Expresiones armadas afiliadas al partido conservador colombiano.

Charro Negro establecieron un comando conjunto de operaciones militares en contra de la violencia conservadora, ya que esta ponía a tambalear el poder político de ambos bandos (Molano, 1994, p. 36-38). Lo que para un momento pareció impensable sucedía, campesinos comunistas que participaron en la colonización de tierras fuera de las haciendas pensaban en aliarse con los hacendados liberales que estigmatizaron a los campesinos sin tierra. Los guerrilleros Comunes y paramilitares Limpios compartieron un espacio de trabajo conjunto en la hacienda El Davis, Rioblanco. Y, teniendo presente que las presidencias de Laureano Gómez (1950-1951) y Roberto Urdaneta (1951-1953) también se sumaron a las olas de violencia bipartidista, tripartidista si se quiere tener presente al Partido Comunista Colombiano (PCC), esa alianza táctica tuvo que verse desarrollada por más de 4 años.

La convivencia entre ambos bandos sacó a relucir las diferencias y objetivos contradictorios entre sí. Como ya se tenía claro desde las disputas por la tierra, la visión de los Limpios estaba fuertemente desarrollada desde el discurso de la defensa de la propiedad privada, mientras que los comunes manejaban una postura comunitaria de los recursos existentes. Mientras que los Comunes entendieron ese espacio como una oportunidad de reproducir y socializar sus códigos morales y políticos, los Limpios vieron eso como un atentado a su visión política (Aponte, 2019, p. 82). No era una sorpresa tener confrontaciones internas. El interés económico de los Limpios terminó en un atentado contra de Jacobo Prías Álape, conocido también como Charro Negro. Según testimonios de excombatientes, los Limpios y Comunes tenían conflictos de intereses que hacían que la convivencia fuera apenas buena (Molano, 2014).

Ya para finales de 1952 las tensiones al interior del comando se hacían evidentes y la presidencia de Rojas Pinilla supo hacer uso de tal contexto. Por medio de la promesa de una amnistía a los insurgentes que decidieran dejar el comando conjunto, invitó tanto a Comunes y Limpios a desintegrar la estructura armada de El Davis. Los Limpios, reconociendo sus vínculos con el panorama político tradicional, no fueron tan reacios como los Comunes. Ellos sí decidieron desarticular su parte del comando y regresaron cerca de las haciendas de Chaparral y Rioblanco (Molano, 2016, p. 27-28). Por su parte, los Comunes, prevenidos ante la evidente intención de no integrar positivamente al PCC y el PSR a la política del país, decidieron mantener el asentamiento armado. Así, los liberales amnistiados fueron investidos con la figura de Defensa Civil<sup>15</sup>, lo cual les permitía mantener las armas y ejercer un control social de la mano de los militares y policías (Aponte, 2019, p. 108).

Esa amnistía permitió que el partido conservador estuviera en la capacidad de cercar estratégicamente a los Comunes en las zonas altas del Sur del Tolima. Los Limpios perpetuaron su control social y distribución espacial a raíz del acuerdo. Las Hermosas, Herrera, Planadas y una parte de Rioblanco fueron entregados a la fuerza pública y a la

---

<sup>15</sup> Se debe resaltar que los Limpios no perdieron la capacidad de ejercer un control social entra la población, después de todo, se les asignaron “funciones estatales como la lucha contra el abigeato y el arreglo de problemas de linderos y de peleas, con capacidad de imponer sanciones y multas” (Aponte, 2019, p. 20).

Defensa Civil, mientras tanto, los guerrilleros Comunes decidieron focalizar sus zonas de control a Marquetalia y Gaitania. Aun así, los Comunes no se permitieron entregar del todo los que fueron sus lugares de trabajo comunitario, y por ello buscaron tejer un corredor de movilidad fronterizo entre el Cauca y el Valle del Cauca (CNMH, 2017, p.110). Sin embargo, para 1964 se presenta una confrontación armada que logra tomarse Marquetalia, lo cual permitió dos cosas: la primera, los Comunes ratifican no querer ser integrados a la política nacional, algo en lo que concordaron los campesinos colonos (Molano, 2016, p. 53), y segundo, tuvieron un hecho histórico que se tradujo en la fundación de las FARC-EP.

Sin embargo, el incremento del control por parte de los Limpios no fue positivo en todos los casos, respondiendo a su conformación como autodefensas hacendadas y su interés por mejorar sus redes comerciales, generaron cambios económicos y sociales. Ya atacado el asentamiento en Marquetalia, las amenazas y formas de segregación para los campesinos colonos incrementaron. Asu vez, a finales de la década de 1960, los Limpios vieron en la amapola una fuente de financiación óptima a sus fines individuales, llegando al punto de incentivar ese modelo productivo más allá que los cultivos de café (Vargas, 2019, p. 25). Este se vio acogido por diferentes razones 1. los cultivos de café estaban siendo afectados por el incremento de la roya, 2. falta de garantías para la comercialización del grano, y, 3. la apertura económica del mercado (Palacios, 2002, p.37). Solo en Planadas se instauraron más de 20 cultivos de amapola, dejando solo 4 de café para los años de 1991 a 1995 (Aponte, 2019, p. 149).

Aunque los Limpios vieron con buenos ojos el incremento en los cultivos, eso no significó una mejoría para la calidad de vida de los campesinos, de hecho, los cultivos no contaban con mecanismos de regulación y eso terminó por fomentar la expansión de la frontera agrícola y la migración de nuevos pobladores ajenos a las normativas del lugar (Aponte, 2019, p. 143). Para 1992, las disputas por robos de cargas, incremento de la prostitución y jóvenes al interior de los cultivos de amapola fueron una prioridad para las comunidades. Los Limpios no lograron construir una norma de comportamiento y veeduría que permitiera trabajar satisfactoriamente con la amapola. Afortunadamente para la población, el control social conferido por el Estado ya se había debilitado para la época<sup>16</sup>. Desde 1989 se había declarado como inconstitucional el poder conferido a las autodefensas liberales en el Tolima. Gracias a ese debilitamiento institucional las FARC vieron la oportunidad de volver a ejercer su trabajo político y social en sus lugares de nacimiento.

Con dicho cambio en la normatividad, las FARC, ya fortalecidas al haber tejido un Comando Conjunto Central y una ideología político militar, deciden retomar las Hermosas, Planadas y Ataco. A eso, hay que sumarle que sus apuestas políticas ya contaban con un aliado desde 1985, ya que la Unión Patriótica buscaba acoger las luchas de los actores comunistas anteriormente subordinados a la política tradicional colombiana (Pizarro, 1991, p. 139). Así, los campesinos que habían sufrido amenazas al estar en

---

<sup>16</sup> Teniendo presente que con la investidura de guardia civil,

lugares estratégicos para los hatos ganaderos, cultivos de café y otros, empezaron a contar con el apoyo de un actor político que tenía un fuerte interés por ayudar a tramitar y construir un orden social desde y para el campesinado. A su vez, cuando las FARC logran recuperar sus lugares de influencia se enfocaron en erradicar los hurtos, velar por la calidad en los cultivos de amapola y mediar entre el comprador y el productor al momento de establecer un precio. Claro está, por ello cobraban un impuesto.

Fue tal el tejido social y normativas que se construyeron, que las personas que convivieron con las FARC reconocen que sus acciones anteriores a los 2000 estuvieron fuertemente relacionadas con las necesidades locales. Para entonces el actor armado logró hacer uso de la experiencia adquirida con los cultivos de coca en el sur del país (Aponte, 2019, p. 75), a la vez que, siguió ayudando a los caficultores con sus procesos de recolección de las cosechas. Un caso muy recordado por los pobladores de Planadas se remonta a la labor de carnetizar y garantizar que los andariegos recogieran todas las cargas de café de las fincas<sup>17</sup> (Entrevista #9, 2019). Así mismo, todas las afectaciones al orden público por riñas, violencia intrafamiliar, hurtos y consumo de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes fueron fuertemente sancionadas por el actor armado. Por medio de regulaciones, las FARC lograron ser leídos como un actor legítimo para ejercer el control social en la esquina sur.

El frente XXI de las FARC fue el que ejerció una presencia constante y articulada con las necesidades locales. La articulación y respuesta a la organización de la esquina sur llegó al punto de cobrar impuestos a la economía amapolera y tener una ley de tributación (Aponte, 2019, p. 190). Al reconocer la ausencia selectiva del Estado<sup>18</sup>, las FARC fueron ese órgano que busco tramitar y reconocer las problemáticas de los campesinos de la esquina sur. No por nada se gestaron canales de diálogo por medio de juntas de acción comunal, comités de conciliación y un consejo de autoridad (Urdaneta, 2016, p. 119). Y, aunque en un principio no se vieron en la necesidad de cobrar algún tributo, los campesinos, al ver solucionados sus problemas económicos y sociales, empezaron a regalar cabezas de ganado, víveres y dinero como forma de retribución no pedida (Entrevista #9, 2019). Ese tipo de expresiones fueron los antecedentes que motivaron a las FARC a hacer uso de vacunas en tiempos de guerra, ya que sus fuerzas militares y económicas se verían afectadas fuertemente desde el 2002 en adelante.

A grandes rasgos, lo que poco a poco iría acabando con el orden fariano en términos sociales y políticos, fue el incremento de las acciones bélicas por parte del paramilitarismo y el Estado. Los paramilitares liberales, al perder sus privilegios de

---

<sup>17</sup> Anterior a esa labor las FARC, las personas que trabajan en la recolección de café preferían ir pasando de finca en finca para saber en dónde les pagaban más. Se solían presentar casos en donde ante un mejor pago dejaban de recolectar y se movían a otra finca. A ese tipo de problemática le pudo fin el orden fariano. De esa labor de caminar por las fincas y recolectar el café en tiempos de cosecha reciben el nombre de andariegos.

<sup>18</sup> Vargas Hernández, en *El estado diferente: presencias diferenciadas, ausencias deliberadas y construcción de imaginarios en el sur del Tolima* manifiesta una deliberada tercerización de responsabilidades estatales con tal de justificar las problemáticas rurales. Para profundizar en el tema leer la página 34.

Defensa Civil establecen una alianza con las AUC y conforman el Bloque Tolima (B.T.), lo cual se traduce en el traslado de tropas desde el Urabá (CNMH, 2017, p. 150). Lo que las autodefensas endógenas del Tolima pensaron como una alianza estratégica para recuperar el control territorial, terminó siendo su vinculación a los intereses del narcotráfico. Así, las FARC empezarían a ver como sus lugares de control eran leídos como puntos clave para la producción y distribución de redes de coca por parte del B.T. Aunque incrementaron los asesinatos a líderes de la UP<sup>19</sup>, se desregularizaron algunos cultivos de amapola, sufrieron hurtos los caficultores y asesinaron a personas por sus posibles vínculos con el Frente XXI, las FARC no perdieron del todo su control social en Planadas, Gaitania y Rioblanco.

Pero, el no perder el control no se traduce en el mantenimiento de las relaciones de cercanía y cordialidad con los pobladores de la esquina sur. La guerra con las AUC hizo que las FARC tuvieran que incrementar sus fuerzas armadas y focalizar sus altos mandos en puntos altos de la colonización (Aponte, 2019, p. 21). Con el ingreso de los milicianos a sus filas y el desplazamiento forzado de familias sospechosas de convivir con paramilitares, el Juzgado 21<sup>20</sup> dejaba de verse con buenos ojos. Los milicianos, en muchas ocasiones desviaron el uso que se les daba a las normativas de las FARC con tal de tener beneficios individuales. Se tienen testimonios donde los milicianos se bebían el dinero de los impuestos que tenían que recoger y luego acusaban al campesino de no pagar (Entrevista #10, 2019). Fue muy difícil mantener el orden social que se construyó en épocas de no interferencia, las campañas de no deforestación, control a espacios comunes y campañas pedagógicas cambiaron por enfrentamientos internos y amenazas.

Para finales del año 1997 los paramilitares tuvieron que empezar a dejar la zona, ya que su incursión armada terminó en una pérdida masiva de vidas y fuerzas. Además, los ingresos de los cultivos de amapola descendieron ya que las políticas de erradicación y aspersión se sumaron a la mala calidad que presentaban las plantaciones por la falta de regulación en tiempos de conflicto (Echandía, 2006, p. 101). Los mismos campesinos reconocen que trabajar con amapola en esa época significaba estar expuesto a robos, problemas, amenazas y pérdidas económicas por las aspersiones (Entrevista #1, 2019). Y, de ahí resultó otro problema para las FARC, a falta de financiación por impuestos en la compra de amapola, incursionaron en el secuestro de personas con relevancia política. De hecho, se tienen datos que hablan de secuestros en Ibagué, Carmen de Apicalá y Prado (Aponte, 2019, p. 201). En sí, el Juzgado 21 fue perdiendo su legitimidad por la falta de cohesión y buenas prácticas en tiempo de guerra.

Aunque la labor de las guerrillas comunistas surgió desde las luchas por el derecho a la tierra y como una forma de regularizar y tramitar las necesidades de los campesinos colonos sin vínculos a los partidos tradicionales, para el 2002 la guerrilla de las FARC ya

---

<sup>19</sup> Teniendo como puntos clave los asesinatos de Bernardo Jaramillo y Carlos Pizarro Leongómez para 1990.

<sup>20</sup> Esa fue la denominación dada por los locales al Frente XXI de las FARC, ya que, al ejercer todas las funciones de la rama judicial en las zonas de Planadas y sus alrededores, estos eran asemejados como un órgano de control a manera de juzgado.

era un objetivo militar del Estado. Para finales de los 90 ya se sabía que esa guerrilla tenía la intención de cercar a la capital del país, algo que se permitía aspirar al tener el control del sur del Tolima. Sin embargo, con el Plan Colombia y la política de la Seguridad Democrática, el sur del Tolima estaría por pasar una vez más por un proceso de reconfiguración social mediado por la confrontación armada. Con esos dos antecedentes, se decidió que se tenían que desarticular los corredores de movilidad y redes de comunicación entre los diferentes frentes de las FARC. Fue tal el interés del Estado por evitar una incursión armada en la ciudad que establecieron la creación de Fuerzas Especiales de Despliegue Rápido, batallones de alta montaña y operaciones conjuntas entre policía y ejército (Rodríguez, 2012, p. 32).

A inicios del 200, el Estado entró de una forma agresivamente militarizada, en donde empieza a pagar por información sobre cabecillas y toma las cabeceras municipales. También se encargaron de evitar el aprovisionamiento de víveres por parte de civiles para que la guerrilla se viera disminuidas sus fuerzas físicas, lo cual afectó fuertemente a la población local<sup>21</sup> (Aponte, 2019, p. 252). Algo que caracterizó a la actuación militar fue la fuerte estigmatización a los campesinos, ya que éstos se pensaban como guerrilleros y posibles fuentes de espionaje en su contra. Eso provocó que el mismo Estado incrementara el desasosiego de las personas que habitaban el lugar, porque si bien ya no gustaban del orden fariano, tampoco querían ser tratados como un problema de seguridad nacional. Al haber rotulado como zona roja al sur del Tolima se condenó el campesinado a la opresión y violencia, permitiendo que crecieran los casos de falsos positivos y desapariciones selectivas por parte de las instituciones armadas (Aponte, 2019, p. 262).

Tardíamente se hizo evidente la necesidad de otra estrategia de integración. En vista del descontento de los pobladores de la esquina sur, la política de Seguridad Democrática decidió abrir dos grandes ejes de trabajo comunitario. Uno de ellos tuvo que ver con ayudas sociales como brigadas de salud, apoyo desde cooperación internacional para la caficultura, así como campañas pedagógicas. Por otro lado, se abrió un programa de protección a informantes y se decidió integrar a jóvenes de la región a las filas del ejército, ya que eso permitía desplazarse con mayor seguridad dentro del territorio (Aponte, 2019, p. 47). La política hizo que el orden institucional por fin hiciera una presencia directa al recuperar cargos públicos de alcaldías municipales y gobernación. Con las operaciones Santuario, Libertad I, Cielo Azul II, Berlín y otras, terminarían por reducir a su menor capacidad la fuerza armada y política de lo que fue un movimiento por las luchas campesinas.

Ese primer enfoque de las políticas públicas fue algo que agradeció la población local. A la falta de ayudas y asistencia técnica se le destinó parte de los recursos norteamericanos. Ya que la comercialización de pasta de amapola representaba un problema nacional e internacional, a los procesos de erradicación y desarticulación de los grupos armados encargado de su producción, también se sumó el interés por promover otras formas de

---

<sup>21</sup> Se establecieron puntos de control militar que no dejaban que los campesinos tuviesen mucho alimento, ya que se pensaba que ellos aprovisionaban a los campamentos guerrilleros (Aponte, 2019, p. 225).

enriquecimiento lícito en la población civil. En ese sentido, con el programa Colombia Responde “se les dio a los campesinos asistencia técnica y maquinaria, lo cual terminó dinamizando la emergencia de asociaciones veredales, gremiales, de género o individuales, que se montaron en la locomotora cafetera” (Aponete, 2019, p. 259). Con ese proyecto, serían más los campesinos que sumarían sus fuerzas y cotidianos al enriquecimiento de la caficultura en la esquina sur. Con la pavimentación de vías y no presencia activa de actores armados, los caficultores tuvieron una ventana de oportunidad que se materializó en la creación de asociaciones productivas y modelos formativos para jóvenes y adultos interesados en el café.

Sin embargo, aunque los campesinos tuvieron un acompañamiento y apoyo financiero a sus proyectos de caficultura, ya fuese por la Federación Nacional de Cafeteros o proyectos USAID (ADR, 2017), conforme perdieron el control territorial las FARC, se dejaron de garantizar las recolecciones de las cargas, así como se incrementaron problemas por dependencia a insumos químicos para la agricultura cafetera (Entrevista #9-10, 2019). Si bien, el Estado logró hacer efectiva su presencia para finales de la presidencia de Álvaro Uribe Vélez, aún quedan muchos vacíos institucionales, ya que la normatividad está compitiendo implícitamente con un orden social que surge por la falta de una presencia directa del Estado. Que las FARC lograsen contar con el reconocimiento legítimo como fuerza de control responde a su vinculación familiar y política dentro de la vida cotidiana, algo a lo que debería aspirar el Estado ya que ahora es él quien debe ejercer su control territorial.

### **El orden fariano y actores locales**

Ahora bien, con el fin de explicitar el panorama que vivieron las personas en las puntas de colonización, donde se cuentan con las bases sociales que incentivaron el surgimiento del orden social fariano, se tienen unos testimonios. Planteo que la esquina sur estuvo dividida territorialmente entre las FARC y el Bloque Tolima, donde los paramilitares ejercieron un control mayoritario de Chaparral a Ataco, dejando a los guerrilleros con las zonas de Planadas y Rioblanco. Sin embargo, acá se da prioridad al orden fariano. Esto, porque como ya se mencionó, los paramilitares liberales lograron contar con ayudas de la política tradicional desde el surgimiento de sus haciendas, mientras que los campesinos colonos requirieron de unas formas comunitarias para sus asentamientos. Así mismo, es en Planadas y Gaitania donde se desarrollan apuestas a la caficultura contemporánea. Una vez se reconozcan algunas de las regulaciones y vínculos que tejieron los guerrilleros del Frente XXI con la comunidad, se tendrán más razones para pensar en el manejo de las instituciones estatales al servicio de los pobladores de la esquina sur. Ya que fueron las regulaciones las que le dieron legitimidad al actor armado.

La guerrilla se la pasaba por aquí [Gaitania], paseaba por todo el pueblo y los policías en su cuartel, no había ningún problema. Nosotros íbamos a sus reuniones porque ponían ciertas reglas. Por ejemplo, el presidente de junta tenía que ir todos los viernes a hacer control de las prostitutas que llegaban, cuántas va a tener cada negocio, y si debían tener los papeles en regla [...]. En los negocios, si usted le quedaba mal a alguien con una plata, no servía ni el inspector ni la policía, usted iba directamente allá, ellos colocaron con una especie de oficina, donde recibían las quejas y llamaban al señor [...], usted sentía como que los que mandaban en el pueblo, los que hacían la justicia eran ellos. No estoy diciendo que ellos estaban positivo o que eso era positivo porque estaban fuera de la ley, pero era el mecanismo más eficaz que había en esta región.

(Entrevista #1, 2019)

Como se menciona, desde años de 1960 hasta inicios de los 2000, la regulación de en las zonas altas de colonización campesina no les correspondía a los órdenes estatales. Así como la inspección de policía no era reconocida como un actor útil para la resolución de los conflictos, tampoco lo eran otras instituciones. Las figuras de los gobernadores y representantes políticos por fuera de la UP no eran de relevancia. En sí, las regulaciones sociales, mercantiles y territoriales eran definidas por la voluntad del actor armado, contando con una mayor cohesión social en las zonas altas de Gaitania. Desde allí podían ejercer su control social y mantener corredor de movilidad útil para la huida o puesta en marcha de retenes armados. Las FARC, al estar presente desde los procesos de asentamiento y colonización de tierras por fuera de las haciendas en Chaparral, contaba con la cercanía y legitimidad al momento de tramitar normativas comportamentales.

Por medio de reuniones constantes con la comunidad, se buscó responder a los cambios demográficos y comerciales que expresaba el campesinado en general. Entre los tramites más recordados por los pobladores actuales de la esquina sur, están los que se relacionaban con las normativas y sanciones a los núcleos familiares. Se les ponían multas y trabajos comunitarios a los hombres que preferían gastar sus salarios en bebida, a las mujeres que se interponían entre matrimonios establecidos se les pedía que dejaran la región y a los jóvenes no se les permitía salir en altas horas de la noche. Era tal la comprensión de las dinámicas locales que se permitían entrar y ser bien recibidos en la construcción de normas para el hogar. En la actualidad se llega a extrañar cuando el actor armado evitaba el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los jóvenes, ya que la institucionalidad vigente no logra atender ese mal (Entrevista #3, 2019). Que las personas fueran directamente a manifestar sus problemáticas en los puntos que dispuso las FARC no era solo muestra del control armado que tenía el Frente XXI, también respondía al reconocimiento del actor como efectivo en la resolución de disputas internas.

Y si bien respondían a las necesidades, también hacían uso de las figuras de la comunidad para mediar y velar por el mantenimiento de las normas sociales. Figuras como los docentes y líderes campesinos eran tenidos en cuenta al momento de transmitir o regular

las zonas de control del orden fariano. Los encuentros, en las cercanías de lo que fue Marquetalia, reunían altos mandos y representantes de la sociedad civil, con el fin de socializar el funcionamiento de las leyes dictadas por el actor y algunos requerimientos de las comunidades. Se desarrollaban jornadas de diálogo cada vez que lo requiriera el Frente XXI. Y, aunque ese tipo de contacto no logro mantenerse con las fuertes incursiones de las fuerzas armadas, en sus momentos de estabilidad lograron hacer uso de las organizaciones de base e instituciones sociales que componen a una comunidad pequeña.

La Institución Educativa Antonio Nariño, ubicada en Gaitana<sup>22</sup>, es una muestra de la articulación entre las necesidades de los pobladores y quien ejerce el control territorial por medio de sus instituciones. Allí no solo se gestó un proceso de tramitación de problemas por medio de directrices farianas comunicadas a docentes o directivos docentes. Allí también se llegó a promover una pedagogía particular desde las filas del Frente XXI.

En la cátedra bolivariana no nos exigían que teníamos que hablar de la guerrilla, sino que lo contrario, nos ponían a enseñar el pensamiento de Bolívar. Planteando la situación política del país, las guerras civiles, de eso se trataba, ya. Pero no inculcando a que el niño tomara las armas, a que se vaya pa la guerrilla

(Entrevista #1, 2019)

Profundizando un poco más, algunos docentes hicieron veces de perito forense o cabezas en las mesas de acción comunal, evitaban el incremento de disputas o debían esclarecer la muerte de algún ciudadano (Entrevista #1, 2019). Mientras que esa labor se le suele dar a personal formado en temas médicos o jurídicos, allí una persona con licenciatura o formación normal<sup>23</sup> podía dar su opinión ante los tribunales o juicios del orden fariano. Así mismo, las labores de regular los establecimientos nocturnos y comercio en general fueron relevadas del actor armado a algún docente del establecimiento. Todo ello, con tal de no reconocer de manera alguna las regulaciones y normativas estatales. Se debe señalar que esa articulación se vio interrumpida por el recrudecimiento de las acciones bélicas y desconfianza hacia la población por parte de los diferentes actores armados.

---

<sup>22</sup> Ese establecimiento educativo da muestra de los cambios en el poder político y social que representó el liberalismo en los primeros años de colonización de la esquina sur: “Cuando yo llegué al pueblo este colegio se llamaba Alberto Santofimio Botero, era muy marcada la política liberal en esta región, el pensamiento de Santofimio Botero tenía una fuerza tremenda, acá no se aceptaba acá que hubiera contradictores. Eso generó muchos conflictos con lo que la gente dijese, porque la gente tenía temor a decir no de pronto yo soy conservador, yo soy de izquierda o algo porque había problemas” (Entrevista x, 2019).

<sup>23</sup> La Normal es un tipo de formación dispuesta a docentes, donde se agregan dos años de más a la formación de bachillerato. El tipo de formación que se recibe durante ese tiempo acredita a la persona en temas pedagógicos básicos. En contexto rural es muy frecuente encontrar a ese tipo de docente.

Como lo dejan en claro las entrevistas a docente rurales que estuvieron en todo ese proceso de conformación y confrontación entre actores armados, la escuela fue uno de los primeros espacios que dio vida a la comunidad. Por medio de trabajo comunitario se lograron inaugurar tres aulas que acogieron a los hijos de campesinos colonos, y, a la par que crecían los jóvenes inscritos, también lo hizo la escuela. Se sumaron cuatro docentes a los dos iniciales y a estos se les fueron dando roles que articulaban las visiones del orden fariano y las necesidades locales (Entrevistas #1-#3, 2019). Así mismo, al estar en cercanía constante con las voces de los jóvenes de Gaitania, evitaron que problemas entre familias llegaran a actos violentos, ayudaron a conseguir empleo a campesinos migrantes y llegaron a promover la mejoría de infraestructura local.

Sin embargo, entre los docentes más antiguos se menciona también una carga socio emocional negativa en respuesta al contacto con jóvenes inmiscuidos en dinámicas de violencia entre grupos armados. Las cadenas de venganza entre paramilitares y guerrilleros expresadas en aspiraciones de vida de jóvenes estudiantes, así como falta de atención a las dinámicas de clase, fueron recurrentes en épocas de conflicto. Así mismo, una vez se establece una labor docente en un lugar específico, se esperaba que el docente estuviera alineado con las ideologías o visión política del actor armado presente.

No, que si usted no es de esta política entonces le va a tocar irse de esta región, porque aquí todos somos de este grupo. Eso me llevó a enfrentarme con una profesora, que primero era secretaria y después profesora, tanto que me envían boletas amenazándome bajo el nombre de las Águilas Negras o la Mano Negra.

(Entrevista #1, 2019)

En esa línea, cuando incrementan los hostigamientos por parte de paramilitares y militares, esos papeles de importancia que tenían cabezas de la comunidad pasaron a manos de milicianos. Esos eslabones de las FARC no contaban con la formación político-militar de sus pares, lo cual significó el debilitamiento de las relaciones de cercanía con los pobladores locales. Como lo menciona Aponte en su investigación, así como residentes actuales de la esquina sur, cuando las FARC se ven relegadas cerca al paramo de Sumapaz, pierden la capacidad de mantener una veeduría efectiva de las dinámicas en Gaitania y Planadas; panorama en el cual los milicianos ayudaron a deteriorar el orden del Juzgado 21. Y no con eso se dice que solo fueron los milicianos quienes construyeron la pérdida del apoyo de las comunidades de base, sino que eso ayudó al mismo fin.

En todo ese proceso de recrudecimiento de la violencia el mismo docente se vio afectado. cuando se habla sobre las afectaciones en territorios de conflicto armado, no solo se tiene procesos de desplazamiento forzado, acumulación de tierras o pérdida de vidas humanas. Otro daño que deja la guerra está enmarcado en las mentes de las personas que atravesaron y sobrevivieron a proceso. Prestar la labor docente en lo que hoy son los municipios PDET, implicó una afectación a las trayectorias de vida de los licenciados En el caso de los docentes rurales, “presentan de manera recurrente traumas psicológicos derivados de

las experiencias vividas cuando se dio lugar a enfrentamientos entre actores armados y estrés postraumático derivado de los episodios de violencia que vivieron en las zonas en las que trabajaron” (Compartir, 2019, p. 270). Y, aun así, hoy día ese sigue siendo un actor que busca ayudar a la población joven y adulta desde sus procesos de formación.

### **Panorama reciente**

Afortunadamente, una vez el Estado colombiano logra afectar a los mandos guerrilleros que estaban en la esquina sur del Tolima, tanto docentes como el resto de la población civil dejó de sentir hostigamientos constantes. Los proyectos de vida de los jóvenes y la carga socio emocional fue mejorando gradualmente.

La mentalidad de la población con el proceso de paz ha cambiado. Ya los estudiantes no hablan tanto de irse para la guerrilla, para ya no sembrar la amapola, sino que están buscando otros horizontes. Ya no es ese llamativo, que me pongo el camuflado, que me pongo el fusil, ya es como algo ridículo para ellos hablar de eso, de que se van para la guerrilla. Y más, porque se les ha contado todo ese proceso que han vivido, el sufrimiento... que sea bueno o sea malo, eso la historia lo dirá, pero ellos ya son conscientes de ello, que no es la vida para ellos.

(Entrevista #1, 2019)

Aunque la incursión militar del Estado estigmatizó a los caficultores y de más personas que desarrollaban su cotidianidad entre Planadas y Gaitania, también se lograron construir otras formas de asociación. Los desplazamientos forzados de docentes disminuyeron y la labor de las asociaciones productoras de café resulta en la mejoría de la economía del pequeño y mediano productor. Gracias ello el panorama productivo del café logra encontrar otra oportunidad nueva, una en donde las actuaciones de caficultores experimentados y jóvenes interesados en la catación y el barismo encuentran una posibilidad. Ya la figura de las haciendas cafeteras no compone el paisaje productivo y ambiental de la esquina sur. Con la construcción de vías principales ahora los pequeños y medianos productores están en la capacidad de movilizar sus cargas. Como lo expresa el mapa 1, tan solo una asociación de cafeteros logra llegar a más de 100 asociados, en donde lo que prima es la pequeña y mediana propiedad, a la par que se cuentan con las condiciones de altitud óptimas para la siembra del grano.

Así, al tener como referente a esos productores, el punto de partida está en atender las necesidades de los caficultores, ya que esos cultivos funcionaron como mecanismos de protección y distanciamiento de las disputas amapoleras. Esos mismos cultivos fueron los que avivaron las disputas por la tierra y el trabajo en épocas donde su comercialización era fuente de riquezas. Y, en la actualidad esos mismos cultivos están siendo repensados

por jóvenes y adultos, ya que ese sistema de repartición desigual, dependencia a insumos y mediación en los precios se está cuestionando. Y, en mi opinión, si el Estado colombiano gusta de integrar positivamente al sur del Tolima debería pensar una forma de poner a disposición sus instituciones de tal manera que sirvan a los intereses de la población local, a la par que contribuye al mejoramiento económico y social del país.

En la actualidad el trabajo de formación, acompañamiento y financiamiento ha venido expresado desde asociaciones civiles y algunos docentes. Sin embargo, la organización, tecnificación y promoción de proyectos de vida hacia la caficultura no tienen que ser una apuesta individual del campesinado colombiano, también se requiere del apoyo de las instituciones educativas y rurales. Reconociendo los fallos que tuvo el Estado al estigmatizar y violentar a los pobladores del sur del Tolima, este sería un paso para reparar lo perdió y construir lo futuro. Como ya se mencionó, se requiere reconocer los antecedentes para actuar políticamente en el presente, y como el sur del Tolima está enmarcado como municipio PDET, se requiere atender a las causas estructurales que incentivaron el conflicto. Como lo expresó el choque de intereses entre hacendado y campesinos, la economía cafetera y su uso de la tierra es algo de suma importancia en ese sentido.

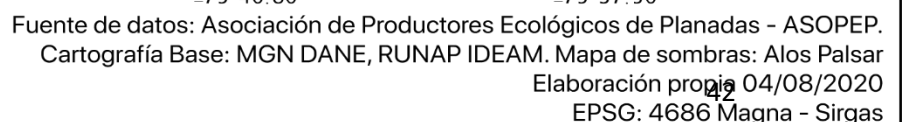
El café ahora está configurado bajos los discursos de lo orgánico, del barismo y la catación. Aún más, la agroecología, un modelo pone a disputar la productividad con la sostenibilidad, está en el panorama formativo de los pequeños caficultores. Ahora más que nunca se requiere de una pedagogía y redes de control que permitan entender el café como forma de vida acorde a relevancia que le han dado los campesinos del sur del Tolima. Como lo contempla la RRI, a ese tipo de necesidades se les puede atender desde la educación y promoción en la investigación para la innovación desde el trabajo de campesinos. Si la institucionalidad educativa logra reconocer que su labor va más allá de la cobertura, logrará integrar positivamente a las poblaciones, y así, poco a poco, se atenderán las condiciones de desigualdad que llegaron a motivar el conflicto armado.

Al pertenecer a un territorio que le apostó al café desde el inicio, y que aun después de los cultivos ilícitos y hostigamientos armados lo sigue haciendo, debe ser prioridad su formación. Como lo muestra el mapa, estos campesinos caficultores están en un espacio óptimo para su labor. Como lo referencian las altitudes de sus fincas, están entre los tres grupos identificados como óptimos para la producción cafetera. Al estar entre los -1300 msnm y los 2100 msnm, son cultivos que pueden presentar propiedades positivas en taza en por lo menos un 64% (Puerta et al., 2016, p. 17). Y, por sobre todo, son caficultores que han logrado reconstruir y tejer una red cada vez más grande de producción y saberes cercanos a la sostenibilidad ambiental. Son campesinos que le han apostado al trabajo comunitario, asociativo y productivo para el bienestar de sus familias. Campesinos que encontraron en ese grano una forma de dejar atrás las cadenas de sangre y venganza. Caficultores que cambian fusiles por cargas vendidas.

## Cultivos de Café. 2020

## Rangos de altitud

- |                                                                                   |                   |                                                                                   |           |                                                                                   |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|  | División Política |  | 2 - 5 HA  |  | -1300 msnm     |
|  | Casco urbano      |  | 5 - 15 HA |  | 1300-1600 msnm |
|  | Red Hídrica       |  | 15 HA o + |  | 1600-1900 msnm |
|  | Vías              |  | Sin datos |  | +1900 msnm     |



### **C.3 La apuesta educativa**

Ya contando con un estado del arte y una muestra del contexto del sur del Tolima, este apartado tiene como propósito el resaltar las cualidades de una pedagogía decolonial desarrollada por actores productivos y formativos del sur del Tolima. Las experiencias y voces de personas pertenecientes a la Asociación de Productores Ecológicos de Planadas (ASOPEP) y la Institución Educativa Antonio Nariño (I.E.A.N.) son la base de este capítulo. Al examinar sus particularidades se podrán hacer explícitas las características positivas del manejo de la pedagogía decolonial, así como algunos fallos que se pueden cometer en su ejecución. Sin embargo, antes de adentrarnos en profundidad, se deben poner sobre la mesa los antecedentes que definieron la construcción y uso de la pedagogía para los caficultores del presente. No solo el contexto de conflicto armado permea las relaciones de producción dentro de los cultivos de café. Las campañas de formación e investigación desarrollada por la Federación Nacional de Cafeteros (FNC) también tuvieron su papel en todo ese proceso. Así, partamos desde una breve recapitulación.

#### **Antecedentes formativos**

Anterior a la labor de las asociaciones, las políticas de la segunda mitad del siglo XX son muestra de la importancia comercial que significó el café para la economía nacional. Aunque en el sur de Tolima eso implicó la consolidación de latifundios y formas de opresión campesina basada en tradiciones coloniales, en regiones como Caldas se democratizó el derecho a la tierra más prontamente (Machado & Ocampo, 1989, p. 69). Sin embargo, aunque pequeños productores lograron dejar el trabajo servil al interior de las haciendas tolimenses; quienes estaban en la capacidad de exportar el grano seguían siendo hacendados o personajes como los Ospina Vásquez de Fredonia (Palacios, 2002, p. 172). Con los apoyos de la política de Mariano Ospina Rodríguez se decidió invertir en la agricultura siempre y cuando se hiciera desde la ingeniería y tecnificación de los cultivos. A diferencia del vasto panorama que manifestaban los caficultores, solo se apuntó al carácter científico del trabajo y explotaciones basadas en monocultivos (Bejarano, 1985, p. 225).

Partiendo de ese antecedente que apoyaba la agricultura solo desde la investigación científica, años después, para 1927, el caficultor se vería fuertemente influenciado por las políticas de la Federación Nacional de Cafeteros (FNC). Con el Centro Nacional de Investigación del Café (Cenicafé) se materializaba la intención de garantizar una productividad y competitividad del producto nacional por medio de la investigación científica. Los resultados de ese centro de investigación empezaron a exaltar las variedades extranjeras, formas de intervención genética y tecnificación de los cultivos como estrategias para el incremento del capital nacional (Palacios, 2002, p. 67). Ese papel del

apoyo científico significó el fomento de la agroindustrialización del café en Colombia. Las ya mencionadas políticas del liberalismo son muestra de ello (Aponte, 2019, p. 57). La deforestación y pérdida de ecosistemas era algo de esperarse, ya que como lo mostró la variedad Caturra de Borbón Brasileño, se podían llegar a tener plantaciones de hasta 10.000 tallos de café por hectárea sin necesidad de sombríos<sup>24</sup>, siempre y cuando se hiciera un uso excesivo de fertilizantes (Cadena & Gaitán 2006, p. 90).

Con las apuestas y políticas de la intervención de USAID y la FNC se desarrollaron investigaciones que vieron en la agroindustria del café la solución a la competencia internacional. A diferencia de los procesos de experimentación y adecuación de las fincas cafeteras desde las iniciativas de sus trabajadores, para la segunda mitad del 90 se le apunto a la formación desde lo homogéneo, desde los monocultivos de café y paquetes tecnológicos para la siembra (Sanches, A, Ulloa, K & Marques, R. 2012, p. 97). Con eso se cambió el paisaje ecosistémico, la expansión de la frontera agrícola cambio diversidad de cultivos por plantaciones de café, llegando al punto de atentar contra la soberanía alimentaria por medio de la dependencia económica a ese solo producto. Con la ayuda de las haciendas cafeteras el grano se posicionó como una mercancía importante para el país, lo cual incentivó que el modelo productivo hiciera uso de la necesidad de empleo del campesino caficultor.

Lastimosamente esas innovaciones de la agroindustria del café no resultaron tan favorables. Con el incremento de las enfermedades en las plantaciones de café se empezó a afectar la productividad de los cultivos a finales de 1960, y eso se tradujo en la disminución de la confianza del campesinado para con la FNC (Palacios, 2002, p. 75). Ante el temor de la pérdida de la producción por enfermedades como la roya y la broca, se empezaron a efectuar controles en las plantaciones. No sirvió de nada, ya en 1983 se habían diseminado las enfermedades por las plantaciones del sur del Tolima (Entrevista #10, 2019). Y, como otro golpe a la labor de la Federación, el precio del café venía a la baja desde 1978, teniendo unas pequeñas alzas para los años 84 y 97. Con el incremento en la oferta de países como Vietnam y Brasil, el precio del café, de casi 9 dólares la libra para 1977, pasó a representar menos de un dólar para a inicios de 1991 (Aguilar, 2003, p. 242)

Antes que cuestionar la implementación de monocultivos de café como la única solución ante la competencia internacional, se decidió seguir con la expansión de las haciendas cafeteras amparadas en la investigación de Cenicafé. Siendo cultivos de características extensivas, la propagación de las enfermedades no fue algo que dio tregua. Para 1989 la caficultura colombiana se vio afectada por una problemática de índole fitosanitaria, la broca del café, un insecto-plaga originario de África, así como la roya, provocada por el hongo *Hemileia Vastatrix*, llegaron a generar perdidas para la economía nacional.

---

<sup>24</sup> Los sombríos resultan de la presencia de más especies naturales que proveen de sombra a los cultivos. En muchos casos resultan de las sombras de árboles frutales y otras especies, lo que su vez ayuda a conservar las propiedades del suelo, ya que el terreno no solo respondería a los elementos químicos demandados por el café, sino que estaría también recibiendo nutrientes de las otras especies. Para más investigación sobre el tema se puede leer sobre Labranza Cero o cultivos rotativos.

Mientras para 1983 se llegaban a producir 14 sacos de 60 kg cultivados por hectárea, para 1989 se disminuyó la producción a tan solo 9 sacos de 60 kg por hectárea (Cano et al., 2012, p. 27). Ante semejante panorama, se vio la necesidad de empezar a tener presentes los procesos fitomejoradores<sup>25</sup> desarrollados por los campesinos de la mano de la investigación técnica patrocinada por la FNC.

Aunque la razón que se dio para esas políticas de investigación y cambio de especies en los cultivos estaba en garantizar una producción y comercialización del grano, los precios no fueron estables a lo largo de la labor de Cenicafe. Para 1981 el precio del café colombiano estaba valorado cerca a los 200 centavos de dólar la libra. Una vez se vio la necesidad de adecuar los cultivos con variedades resistentes a las plagas, los pequeños y medianos productores tuvieron que hacer uso de su capital para la adquisición de la especie (Entrevista # 9, 2019). Sin embargo, lo invertido se perdería. El precio del café, desde 1989 a 1996, estuvo valorado por debajo de los 150 centavos de dólar la libra, llegó a valorarse en 51 centavos la libra para 1991, golpe nefasto para el pequeño productor (Cano et al., 2012, p. 6). Si bien, la labor de Cenicafe permitió hacerles frente a las plagas y fluctuaciones del precio a nivel internacional, los caficultores externos a las haciendas cafeteras tenían sus propias interpretaciones.

Eso acá la Federación nos hizo cambiar todos los palos que porque tocaba hacerle el quite a la roya, que se tenían que sembrar sus palos y que con eso los cultivos iban a estar bien. Yo cambié todo esto, sembré solo Colombia [variedad de café] y perdí todos mis palos ya cargados, eso fue mucho rato para poder otra vez tener una buena cosecha. Yo casi no me logro reponer a eso, ahora yo no siembro sino lo que veo que sale bueno, por allá hay unos caturros y otras variedades que han ido llegando o hemos compartido en la asociación.

(Entrevista # 9, 2019).

Claro está, parte de la labor desarrollada Cenicafe para el control de las plagas y enfermedades rindió algunos frutos. La respuesta ante la amenaza de la broca y la roya se materializó en “la obtención y adopción de la variedad Colombia, que demostró resistencia perdurable contra las diversas razas fisiológicas del patógeno. Posteriormente, en 2002, se entregó otra variedad, también resistente a la roya, que se siembra bajo sombrío, conocida como Tabi<sup>26</sup> ” (Cano et al., 2012, p. 25). Así mismo, para el 2005 los cafetales se empezaron a resembrar con plantaciones de variedad Castillo, ya que ella presentaba un 80% de resistencia a las enfermedades derivadas de plagas o pesticidas. Cada variedad presenta sus ventajas, pero no sería sino hasta el 2018 que se logró afirmar que la roya estaba por debajo del 5% en los cultivos colombianos. Aun así, se aclaró que

---

<sup>25</sup> En este caso lo que resalta son las variedades que resultan del cruce de las mejores plantas luego de recolectadas las cosechas por parte de los campesinos. También hay una parte que se encarga de pensar en el fitomejoramiento desde la intervención en las cadenas genéticas del café.

<sup>26</sup> en la lengua Guambiana significa ‘bueno’.

se debía seguir indagando en las formas de controlar la plaga desde la participación campesina en los procesos de experimentación (FNC, 2018, p. 13).

Sin embargo, el descontento por parte de los pequeños caficultores se hizo sentir. No importó que el modelo productivo garantizara que los caficultores colombianos recibieran la mayor porción de ingresos de ese mercado; llegando a 86,38 centavos de dólar por libra, en comparación los 74,07 centavos pagados a Brasil para 1999 (Aguilar, 2003, p. 250-251). A las críticas del manejo no democrático de los diferentes comités de la FNC, en donde se estaba dando prioridad a agroindustriales e invirtiendo según sus intereses, se sumó la no equiparación entre los costos de producción y los ingresos de los pequeños y medianos caficultores (Cruz & Lopez, 2009, p. 14). Bajo ese contexto es que los caficultores del sur del Tolima decidieron empezar proyectos individuales para la primera década del 2000, los cuales, para el 2016 ya se empezaban a tornar acciones colectivas. El surgimiento de las asociaciones cafeteras fue esa apuesta de pequeños y mediados productores de café que decidieron recuperar la diversidad de sus fincas a la par de una mejoría en la calidad de sus granos.

Afortunadamente, el grano ha logrado ir más allá de los modelos precapitalistas que plantearon las haciendas cafeteras, y, aun con desventajas ya mencionadas, la economía cafetera está buscando integrar al caficultor desde la formación para una producción de calidad y sostenible ambientalmente (Machado, 2016, p. 5-7). No se puede llegar al punto de definir el valor de cambio que representa el café, ya que eso lo hace la Bolsa de NY, pero, aun así, desde el 2013 en adelante se han presentado unas condiciones que favorecen a los caficultores. Debido a una disminución en la producción y refinamiento de los cafés arábigos colombianos, y algunas sequías en los cultivos de Brasil, Colombia ha tenido una mejor valoración en el precio de sus cargas. En el 2011 el café fue valorado por encima de los \$5.500 COP la libra y mientras que desde el 2014 al 2018 el precio osciló entre los \$4.000 y \$5.000 COP (Cuellar & Aristizábal, 2019, p. 51), lo cual, si bien no recupero a los caficultores de las crisis de finales de los 90, sí generó una apertura a nuevas formas de trabajar con el café.

Amparados en ese contexto, una entre las formas que se han encontrado para seguir trabajando está en la elaboración de cafés especiales cultivados de una forma orgánica. Un ejemplo de ello está en Antioquia, donde para el 2018 se empezaron a desarrollar procesos formativos para la elaboración de cafés especiales, donde los caficultores empiezan a reconocer la importancia de unas buenas prácticas de siembra, abono orgánico, recolección, tostión, catación y barismo del producto (Calderon, D. & Robayo, 2019, p. 31). Desde entonces, los procesos formativos se han transformado en apuestas productivas y formas de vida que diseminan lo que se entiende por caficultura, ya que ahora en los espacios urbanos se enseñan parte de las tradiciones y trabajos de quienes cultivan el grano. La construcción de cadenas de valor que buscan fomentar formas sostenibles de trabajo con el café son uno de los resultados de ese tipo de formación para el caficultor.

En la actualidad los caficultores del Tolima buscan integrarse positivamente a la comercialización de sus productos. Ya no se requiere seguir con el mismo modelo que

imponía los precios y establecía el modelo productivo desde los intereses de las haciendas cafeteras. En los proyectos de hoy se busca construir una red de saberes que forma a los caficultores en temas ambientales, productivos y asociativos desde la formación técnica y experiencias locales. Y para eso, se han empezado a reunir diferentes asociaciones civiles con docentes y directivos de los establecimientos educativos de la esquina sur. Las asociaciones ambientales y cafeteras del sur del Tolima están buscando atender a las implicaciones ambientales y productivas que trajo consigo el extensionismo rural (Taller diálogo de saberes, p. 2020). Por eso, lo que antes reguló un actor armado o una investigación de corte técnico científico, lo está empezando a organizar la comunidad de base, llegando al punto de buscar aliados al interior de la institución educativa.

Aunque ahora se ha llegado a cuestionar la dependencia a insumos químicos y formación meramente científica, aún hay rezagos de todos esos discursos que condenaron a América Latina a ser la fuente de extracción de materias primas (Gudynas, 2016, p. 14). Con el trabajo de las asociaciones ambientales se ha logrado conformar un espacio desde el cual hacerle frente a parte de la degradación ambiental que acarrearón los monocultivos. Antes de formar para estandarizar, se forma para organizar lo propio y hacerlo sostenible ecológicamente hablando. No se dice que ya se tenga todo el método -porque de hecho aun las certificaciones orgánicas siguen teniendo presente el plomo o residuos de pesticidas en mínimas concentraciones-, sino que se está caminando a ese fin. Algo que es de largo aliento, porque los mismos saberes campesinos fueron conquistados por los discursos de la revolución científica aplicada al campo. Ahora cuesta reconocer la relevancia y libertad que implica el cultivar desde lo orgánico porque parece solo importar la inmediatez para la venta.

Ellos se meten mucho por la parte de los químicos, ya que acá no son tantas las fincas que trabajan con café especial, la mayoría se mete con los químicos dejando a muy poquitos con lo orgánico, todo para tener más rápido la carga [de café].

(Entrevista #3, 2019)

Como se muestra, el cambio es de largo aliento. De lo que se trata es de conformar un modelo formativo que articule más partes: los saberes de los campesinos, las innovaciones científicas, los debates actuales sobre soberanía alimentaria y las nuevas formas de ver el café de la mano de la institución educativa. Difícilmente, el atender a las condiciones particulares de ese territorio envuelto en disputas armadas e intereses productivos puede ser resuelto por una labor individual, se requiere del trabajo comunitario y estatal. Como ya se sabe, la escuela tiene la capacidad de fomentar en las personas habilidades útiles a sus entornos de referencia, siempre y cuando se tenga una pedagogía participativa y emancipadora; razón por la cual ahora las asociaciones buscan tejer redes de saberes entre los caficultores y la escuela. A diferencia de una escuela con lógicas urbanas, acá se le apunta a una escuela y pedagogías acordes al panorama

productivo agrícola y cohesión social de una comunidad atravesada por el conflicto armado.

En las zonas rurales de Planadas y Gaitania la educación va más allá de los muros de una escuela, se está muy lejos de encerrar todos los saberes del territorio dentro de un establecimiento educativo. Los procesos formativos se configuran constantemente desde las fincas donde viven los estudiantes, y se extienden hasta los talleres de las asociaciones cafeteras locales. Esto, porque contrarrestar el modelo productivo que plantearon las haciendas y los modelos de comercialización de la Federación, no solo puede recaer en una escuela o asociación. La caficultura en el sur del Tolima está compuesta por adultos mayores que rememoran los procesos de colonización, así como jóvenes que hoy empiezan a formarse en catación y barismo. Allí hay proyectos que requieren el apoyo del músculo estatal para la investigación, ya que cambiar toda una trayectoria formativa de dependencia y afectación ambiental no depende solo de los pequeños y medianos productores. Así como el Estado afirmó recuperar el control social del sur del Tolima para el 2010, ahora tiene que hacerse cargo de sus necesidades productivas y ambientales.

El atender a esas necesidades implica reconocer una caficultura que convivió con los cultivos de amapola y las incursiones de guerrilleros, paramilitares y soldados. Aunque entre las disputas se logró comercializar con el café, los pobladores no tenían ni las herramientas, ni una formación que les permitiera valorar su café para lograr aproximarle un precio justo. Las luchas por empezar a tener un mejor precio en la carga de café no resultaron del conocimiento de sus propiedades o del tipo de cultivo. Como se menciona, fueron apenas medidas de un campesinado empobrecido y con necesidad de tierras, no de un campesinado que estuviera en la capacidad de comercializar grandes cargas independientemente al mercado de las haciendas cafeteras (Palacios, 2002; 59). Mientras que antes las haciendas compraban lo producido, o los cultivos de amapola sopesaban las pérdidas de los cultivos de café, ahora se busca construir un modelo autosustentable al interior de las fincas cafeteras:

Nosotros producíamos el café, pero no sabíamos lo esencial porque nunca lo probamos, nosotros solo vendíamos el café. Como productores acá en la región, ahora estamos empezando a ver que nosotros mismos podemos probar y tener un control de la calidad del café de la región.

(Entrevista #7, 2019)

Las apuestas por certificar fincas como orgánicas, que estuvieran en la capacidad de valorar sus cargas de café era algo impensable en la esquina sur, por lo menos para finales de los 90. Si antes se tenía que movilizar las cargas de café por trochas y rutas en mal estado, con las vías que se construyeron en épocas de la Seguridad Democrática, ahora se tiene mayor facilidad para el intercambio de experiencias (Aponte, 2019, p. 28). Hay algunas ventajas en la conectividad del territorio, y no solo por las vías, sino por el libre flujo de compradores extranjeros, ya que las confrontaciones y retenes armados no son el

cotidiano en la actualidad. Más ventajas resultarían de los proyectos y trabajo conjunto entre asociaciones productivas de café y la formación para la caficultura en jóvenes y adultos. Con el mantenimiento de las vías se ayuda, pero para construir un modelo productivo que responda a las necesidades ambientales y productivas del caficultor se requiere ir más allá.

Allí es donde cobra relevancia la pedagogía, el funcionamiento del sistema educativo al servicio de las comunidades. Porque, así como se han privatizado las mercancías, también se ha buscado hacer con el conocimiento, y, en el entorno rural se ha llegado a perjudicar aún más con ello. Parecer ser que la formación que se piensa como idónea es la que sirve a los proyectos de extracción minera<sup>27</sup> o los monocultivos (Cárdenas, M. & Reina, M. 2008, p. 21). Con acreditaciones y carreras agrícolas también se ha ayudado a desvalorizar los saberes construidos en campo, se le da mayor relevancia a la formación de un técnico que a la de un caficultor que lleva más de la mitad de su vida dentro de los cafetales. Y no digo que solo se deba escuchar al campesinado, sino que éste debe estar en la capacidad de entablar diálogos democráticos con las instituciones que elaboran y financian los programas educativos a nivel regional. Así como se hizo con Radio Sutatenza en su momento, los campesinos están en la capacidad de formarse desde el diálogo entre saberes tradicionales y los técnicos, todo para compartir con otros campesinos sus experiencias pedagógicas<sup>28</sup>.

### **Desde Antonio Nariño y ASOPEP**

Por eso, ya entrando en el caso, a continuación se habla sobre la apuesta educativa que está tomando forma en la esquina sur del Tolima. Todo ello resulta del trabajo de campo desarrollado a lo largo de un año de investigación entre la Asociación de Productores Ecológicos de Planadas, la Institución Educativa Antonio Nariño y asociaciones de corte ambiental. Por medio de entrevistas, recorridos y encuentros entre actores relacionados con la caficultura contemporánea, se busca resaltar el tipo de labor que desarrollan las comunidades con tal de formar a los jóvenes y que estos tengan la capacidad de construir proyectos de vida emancipatorios desde su territorio. Al mismo tiempo, en esas pedagogías, los adultos se conciben como un personaje que encarna las transiciones agrícolas y diferentes discursos que han acogido la esquina sur, recobrando su valor histórico al momento de pesar en la formación. Sobre esas bases es que se construyen los proyectos pedagógicos que se mencionan a continuación, modelos que se analizarán a la luz del corte decolonial de la sociología de la educación.

---

<sup>27</sup> Como se pensó en Marmato, donde las comunidades empezaron a ver en sus establecimientos educativos programas que enseñaban como extraer minerales de formas no artesanales, lo cual solo invitó a pensar en minería a cielo abierto y otras técnicas que afectaban el entorno social y ambiental.

<sup>28</sup> Profundizar en *Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989)* de Gutiérrez, H.

### ***Casos y su aporte a la pedagogía territorial***

| Actor    | Proyecto                                                                                 | Objetivo                                                                                                                                                                                         |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.E.A.N. | . Emprendimiento Escuela y Café<br>. Educapaz<br>. Educación ambiental-FUPAPT            | . Tejer redes de producción y comercialización de productos derivados del café.<br>. Resolución democrática de los conflictos.<br>. Atender la deforestación y mal manejo de basuras.            |
|          | . Escuela Construyendo Futuro<br>. Certificación orgánica<br>. Redes de comercialización | . Fomentar proyectos de vida locales en la juventud.<br>. Disminuir la dependencia a paquetes tecnológicos.<br>. Garantizar una formación que impacte positivamente al grano de café y su venta. |

La I.E.A.N. cuenta con la característica de ser fundada por el trabajo comunitario de los campesinos para momentos previos al recrudecimiento del conflicto armado en la región. Allí también se contó con políticas educativas del Frente XXI<sup>29</sup>, así como proyectos educativos desde los lineamos curriculares. El establecimiento educativo cuenta con la catedra de emprendimiento escuela y café. Al contar con una planta estudiantil inmersa en los cafetales de Gaitania, se ve en esa catedra una forma de articularse con las apuestas del territorio (Entrevista #2-3, 2019). Esos mismos jóvenes de alguna forma están marcados por las dinámicas del conflicto armado, ya que, al estar ubicados en una de las puntas de la colonización de campesinos Comunes, sus familias fueron reguladas por las FARC. De allí que no solo se tenga una formación relacionada con el café, sino también una dispuesta para la resolución pacífica y democrática de las diferencias. Así, tanto Emprendimiento Escuela y Café, como Educapaz<sup>30</sup> cumplen una función en clave contextual y comunitaria.

Los jóvenes que hicieron parte de los conflictos entre las autodefensas limpias y los guerrilleros de las FARC, quienes ahora son caficultores experimentados del presente, no solo se vieron afectados por los desplazamientos forzados y daños a los establecimientos educativos. El testimonio de un docente que ha hecho parte de la historia de Gaitania

<sup>29</sup> Así como las pedagogías para la no deforestación y cuidado de los cultivos, el frente XXI de las FARC también dio una cátedra bolivariana. Otro tipo de labor que se le exigía a los docentes por parte del orden fariano estaba en hacer veeduría a los establecimientos comerciales como tabernas y prostíbulos, todo con el fin de mantener los buenos valores en las poblaciones jóvenes y adultas (Entrevista #1, 2019).

<sup>30</sup> El Paz El Programa Nacional de Educación para la Paz (EDUCAPAZ) es “una alianza de organizaciones de la sociedad civil articuladas con el fin de construir paz en Colombia a través de la educación rural integral y la educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación, a través de acciones locales, investigación e incidencia en política pública”; en el caso de querer profundizar en sus investigaciones, visitar <https://educapaz.co/>.

manifiesta el tipo de proyectos de vida que construían los jóvenes en un contexto de violencia:

Los niños a uno le decían, ¿usted que quiere ser en la vida cuando salga del colegio? No profe, yo quiero ser guerrillero. ¿por qué mijo? No, para vengarme esos hijueputas militares que mataron a mi papá o vengarme de esos paracos que mataron a mi papá.

(Entrevista #1, 2019)

Así pues, la formación y labor que desarrolla Educapaz cobra relevancia al reconocer las condiciones históricas que permitieron tener tres tipos de orden social en la esquina sur y como ello requiere en la actualidad una participación política del sistema educativo. Con el manejo de tres enfoques, 1. Formación docente para el trabajo comunitario, 2. construir planes educativos municipales, y, 3. Promoción de espacios para la construcción de política educativa (Educapaz, 2017); la educación y su manejo se empieza a acercar a las teorías contemporáneas de la educación. Sirviendo como una entidad encargada de formar en los ciudadanos las capacidades para atender sus necesidades cotidianas, la escuela que busca construir Educapaz parte de la participación entre la comunidad docente y la sociedad civil que los rodea.

Así mismo, la catedra de Emprendimiento Escuela y Café tiene una relación con los procesos de conflicto armado. Para finales de los 90. Cuando las políticas de erradicación afectaron a los cultivos de amapola y la calidad de la pasta estaba en decaída, los campesinos del sur del Tolima vieron reactivados e incrementados sus cultivos en fincas cafeteras. Para cuando el paramilitarismo buscó afectar la economía de las FARC por medio del robo y hostigamiento a los campesinos amapoleros, estos decidieron empezar a retornar a los cafetales como mecanismos de autocuidado.

Acá hay muchos que sus padres tienen fincas, son cafeteros. Ellos dicen, yo tengo una finca y siembro café. Uno les dice ¿y siembra amapola? Y ellos, no que eso le arruina la finca, eso trae violencia. Ya el que tenga cultivo [café] se dedica es a eso, porque esta tierra es muy productiva. No solamente café, acá también hay gente que siembra el frijol, la alverja, la habichuela, la curuba, el maracuyá, la mora, la fresa. Entonces la gente ve que la tierra genera riqueza no solamente al sembrar amapola.

(Entrevista #3, 2019)

En principio, el proyecto de Escuela y Café no tuvo una conexión evidente con el emprendimiento. Para el 2016 la FNC diseño unas las cartillas Escuela y Café y decidió desarrollar una cátedra enfocada al relevo generacional en lo cafetales. Sin embargo, al reconocer que con esa cátedra no se logró incentivar a los jóvenes a seguir desarrollando sus vidas alrededor del café, la Federación dejó de financiar el proyecto.

Afortunadamente, los docentes Antonio Nariño se dieron a la tarea de reconfigurar la clase desde las visiones productivas de sus estudiantes. En la actualidad, con la ayuda de las cartillas y la participación de los estudiantes, se busca promover los procesos de innovación y comercialización de los productos. Como lo muestran las ferias para vender productos derivados del grano, la formación en manejo del cultivo y la marca Café Rio Atá de uno de sus estudiantes; en la actualidad los jóvenes reciben una formación que atiende a sus inquietudes y apuestas para sus proyectos de vida.

Como ultimo componente de los programas educativos de la I.E.A.N, surge una articulación con otro actor presente en el territorio, la formación en temas ambientales es apoyada por FUPAPT. La Fundación Protectora Ambiental Planadas Tolima está compuesta por jóvenes acreditados como ingenieros forestales por la Universidad del Tolima, quienes buscan fomentar la sostenibilidad ambiental en la esquina sur. Como se manifestó en un encuentro de asociaciones desarrollado a inicios de este año, la Fundación busca seguir desarrollando campañas de reciclaje, recolección de basuras, procesos de reforestación y buen manejo de los residuos de la producción de café de la mano de los jóvenes de la I.E.A.N. (Taller de diálogo de saberes, 2020). Los programas que invitaban a cultivar los alimentos propios para evitar el desabastecimiento y las políticas en contra de la deforestación indiscriminada ya no vienen del trabajo del Frente XXI, ahora resulta de este tipo de fundaciones.

Por el otro lado, en lo que tiene que ver con los procesos formativos de ASOPEP, para finales del 2011 estaban buscando organizar a esa masa de campesinos que habían logrado dejar el trabajo hacendado para hacerse a sus apuestas individual en las zonas altas de la esquina sur. Ante la necesidad de mejorar las rutas comerciales y los procesos de tecnificación de los cultivos, los campesinos articularon sus más de 160 fincas con tal de competir en ese mercado cada vez más globalizado (ASOPEP, 2019). Aunque ha sido un trabajo conjunto, desde la formación de jóvenes, certificación de fincas y contacto con compradores extranjeros, la asociación ha logrado responder en gran parte las necesidades de los caficultores. También ha logrado formar en las prácticas actuales de la caficultura, los cafés especiales, el barismo y la catación hacen parte de su bandera. Y, gracias a su labor, se han permitido construir testimonios que exaltan la labor formativa en la construcción de proyectos de vida de jóvenes caficultores.

Lo que pasa es que ASOPEP cree en el campesino, cree que los jóvenes son ese granito, como la esencia del poder. Digamos, uno va a muchas partes y son muchachos y en ese caso la escuela ha ayudado mucho, ya son muchachos aprendiendo de barismo, muchachos aprendiendo de catación ¿porque cree la gente se ha incentivado a crear de formación en catación? Porque tuvieron un motivo para hacerlo, porque tuvieron un modelo que fue ASOPEP que tuvo la intención de ayudar a los jóvenes que querían aprender sobre catación.

(Entrevista #6, 2019)

El abrir una escuela que forma a los jóvenes de Planadas y sus alrededores en temas de barismo y catación fue un proyecto que creció y se complementó constantemente por las visiones de pobladores del sur del Tolima. La Escuela Construyendo Futuro cuenta con cuatro módulos que forman a los estudiantes en temas de 1. Morfología del grano de café, 2. Propiedades de la planta y su siembra, 3. Comercialización y certificaciones orgánicas, y, 4. Catación y barismo (Recorrido Instalaciones, 2019). Para los dos primeros módulos se han nutrido de campesinos experimentados en los cultivos de café, así como de la fundación Semillas que maneja un enfoque hacia los policultivos y la soberanía alimentaria. De ahí que ASOPEP busque que sus asociados tengan huertas y diferentes cultivos para el autoconsumo. Para los otros dos módulos se cuenta con un enfoque global, en donde se reconoce que el café ha cambiado sus prácticas y cómo es que se pueden mover allí los jóvenes y familias interesadas en participar del comercio cafetero.

Como otra labor de ASOPEP está la certificación orgánica. Como se mencionó, eso no quiere decir que el café no cuente con ningún tipo de intervención química o ajena a su entorno endógeno de crecimiento. Aun así, como se evidenció en un recorrido por una finca demostrativa, el caficultor ahora no solo dispone de toda su tierra para la producción cafetera. El definirse como caficultor ahora no es más que una vinculación a la tradición del momento de migración y haciendas cafeteras. Hoy, definiéndose como caficultor, el asociado puede dejar sus matas de café a la sombra de plátanos o especies nativas de árboles. En las fincas se conjugan los saberes de los campesinos con las innovaciones tecnológicas, se está en la capacidad de tener biodigestores para la obtención de gas para el terreno, estanques de peses, abejas y galpones; algo que permite que la persona que viva allí no dependa únicamente del precio del café para su subsistencia (Recorrido finca demostrativa, 2020). Y, sobre todo, al trabajar bajo las certificaciones orgánicas se le genera un sobre precio en la carga de café vendido<sup>31</sup>.

Como último proyecto, ASOPEP ha logrado construir una red de comercialización directamente en Planadas, donde los caficultores asociados tienen la posibilidad de vender sus cargas de café a un comprador extranjero. Por medio de ferias y muestras recurrentes<sup>32</sup>, la asociación de productores hace gala de sus cafés especiales, y allí son los jóvenes de la E.C.F quienes hacen una presentación de barismo y luego catan el café con los asistentes o compradores. Con esta apuesta se fortalecen dos partes, la capacidad de negociación directa con el comprador extranjero, así como la promoción de proyectos de vida desde la catación y barismo para los jóvenes del lugar. En el mismo sentido, se permite que el capital extranjero no imponga un sistema productivo, sino que compre las cargas de los caficultores según la valoración de las propiedades en taza del café. Siendo este el espacio para mostrar las implicaciones de sus apuestas productivas, resulta ser un

---

<sup>31</sup> Entre las certificaciones que tiene ASOPEP están: USDA ORGANIC, Normativa Coreana Orgánica, BIOSUISSE, Con Manos de Mujer, FAERTRADE y Alimentos Ecológicos.

<sup>32</sup> Para el presente año, aun en contexto de aislamiento por la pandemia del Covid-19, se logró hacer la recolección completa de la cosecha de café para su comercialización, lo cual evidencia el carácter asociativo local. Para más información entrar a: <https://www.asopep.org/>.

lugar donde colisionan las apuestas por la diversificación de las fincas, trabajos orgánicos y formación para la construcción de proyectos de vida desde las tendencias actuales.

### **La pedagogía decolonial y su encuentro con la caficultura**

Ahora bien, teniendo presente el capítulo primero y su abordaje de las ramas de la sociología de la educación, ahora sí se harán explícitas las ventajas que tiene el sistema educativo construido desde la decolonialidad. Desde el trabajo de la Institución Educativa Antonio Nariño, situada en Gaitania, se espera reconocer la labor asociativa de docentes y estudiantes al momento de plantear proyectos educativos y de vida relacionados con el café. Así mismo, con las experiencias de la Escuela Construyendo Futuro de ASOPEP, se hará explícito que el Estado colombiano no tiene por qué darse a la tarea de pensar soluciones al panorama productivo solo por su cuenta, cuando los mismos cafeteros ya se están organizando para mejorar su calidad de vida. De lo que se trata es de lograr que la institucionalidad reconozca las acciones cotidianas de los pobladores del sur del Tolima para incluirlas en sus normativas y regulaciones. Lograr que los contenidos de los procesos formativos construyan bases para la emancipación y valoración de saberes campesinos.

Sin más, la pedagogía que requiere el sur del Tolima debería apuntar a la construcción desde lo decolonial. Los espacios formativos e instituciones educativas cuentan con unas pedagogías que no son útiles a las fuerzas emancipatorias y prácticas de la vida cotidiana. Desde 1830 se viene planteando que la formación necesita ser repensada, debe dejar de ser parcial, reproductora de diferencias y de corte meramente moderno y científico. Las luchas por mejorar la cobertura y calidad de los sistemas educativos en América Latina y sus territorios rurales, ha despertado la necesidad de reconfigurar las formas y finalidades de la educación. Al estar hablando de territorios que cuentan con historias distintas entre sí, se requiere que las personas sean vinculadas, consultadas y respetadas al momento de plantear procesos formativos. Ya que solo así, las pedagogías dejarán de ser útiles a la memorización de contenidos, pasando a ser un eje fundamental en la edificación de los proyectos de vida (Freire, 2005, p. 75-77). Como ya menciono en la parte final del capítulo 1, se requiere una pedagogía con un enfoque histórico, que promueva la emancipación crítica del contexto social-político y una descentralización de saberes hegemónicos.

Poder ejemplificar y promover una pedagogía de ese corte es lo que invita a tomar los dos casos en cuestión -y no como instituciones, sino desde los proyectos de vida de quienes están en su interior-. No con ello se dice que al estar en alguno de estos espacios ya se cuenta con una formación regida por los tres componentes de corte decolonial. De hecho, hay partes que complementar en cada uno de los casos y formas de reproducción de la colonialidad que aún están presentes en ellos. Aun así, como una forma de pasar de la teorización de los componentes y avanzar en la construcción de estos, se toman características de cada caso y luego se apuesta a su articulación. Esto, porque la

emancipación depende de la capacidad de asociarse y construir formas de vida acorde a una visión territorial y no meramente comercial.

Tanto la colonialidad del poder, como la del saber, son importantes de cuestionar y replantear a la luz de las experiencias de la ASOPEP y la I.E.A.N. Se estaría pecando al pensar que la colonialidad solo se hace presente únicamente al ser desarrollada por instituciones transnacionales. Dicho enfoque se ve expresado en las formas de relacionarse, pensar y actuar de los mismos sujetos que viven en espacios construidos con dinámicas de desigualdad<sup>33</sup> (Freire, 2005, p. 41). Y, teniendo presente el contexto de violencia y colonización permeada por intereses productivo de hacendados en el Sur del Tolima, se hace necesario el cuestionar y promover las mejores formas de asociación, trabajo y pedagogía. Si se logra promover una formación participativa, se hace posible el articular los procesos formativos y apuestas a futuro del territorio desde los proyectos de vida de las personas que viven allí. Así el café ya no tendría que seguir cargando con relaciones de desigualdad que resultan de un manejo extractivo de la cadena productiva y el territorio.

Así, el primer componen de la pedagogía decolonial necesita ser una lectura histórica crítica. Para el Sur del Tolima se deberían tener presente las disputas partidistas, el conflicto armado interno y las redes de comercio internacional cafetero, algo que no es fácil de conjugar. Si se lograra reconocer las cátedras de café como una de las respuestas a los procesos de conflicto armado que acabaron con la vida de jóvenes de la región, los de hoy en día ya tendrían una conexión contextual con el propósito de asistir a esos espacios. Una conexión que va más allá del nacer en una familia de caficultores. Por esa razón es que se apuesta a reconstruir las causas que configuraron el panorama actual cafetero, para así, reconocer lo que bloquea los cambios educativos en el presente; lo que denomina Zemelman como el *bloqueo histórico* (Gómez & Zemelman, 2005, p. 29). Luego de reconocido ese bloqueo, se trabaja en la transformación a futuro de las condiciones de desigualdad. Pero todo desde la explicitación de las coyunturas y procesos históricos que tejieron el presente.

Como menciona un docente de la I.E.A.N, el pensar en desarrollar una cátedra enfocada a la producción cafetera resulta de reconocer dos aspectos, presentar una alternativa a las redes de violencia que acompañaron a los habitantes de Gaitania, así como hacer uso de las trayectorias familiares unidas al mercado cafeteros:

Lo que yo veo acá es que son pelados que están como acostumbrados a la guerra, ellos vivieron mucho la guerra, acá demasiado lo que fueron combates, todo. No es que fueran directamente vinculados, sino que vivieron eso en carne propia. Aparte son personas muy alejas de otros espacios, casi no viajan, son apenas de por aquí y ya que esta zona es puro café, yo vi la necesidad por esos lados. Como toda esta zona es de café yo dije al rector

---

<sup>33</sup> A este respecto Freire menciona que en el “oprimido” hay un deseo por parecerse al “opresor”, por alcanzar su estatus por medio de sus lógicas, lo que termina por reproducir la subordinación de la clase popular. Para ahondar en el tema léase el capítulo primero de la *Pedagogía del oprimido*.

que había que hacer algo con eso, algo para que ellos pudieran poner en práctica en sus cultivos y dejar de pensar repetir esas épocas pasadas. A eso ayuda que ellos son de familias cafeteras, usted se pone a ver y acá son familias que llevan, 20, 30 y hasta más años trabajando con el café [...] y pues ya estando en clase eso nos ayuda mucho. Yo les pongo ejercicios en donde ellos averiguan como era trabajar con café antes y hacen comparaciones con lo que pueden hacer ahora. Ellos traen testimonios de sus familias y pues tambien comparten los suyos. Todo eso nos ayuda al momento de pensar las ferias de emprendimiento o lo que ellos vean como necesario.

(Entrevista # 2, 2019)

La otra ventaja de construir y socializar la historia del territorio es que se podrán hacer explícitos los acontecimientos que permitieron nuevas formas de asociación. Entender que los caficultores se cansaron de implementar las variedades y paquetes tecnológicos que promovió la FNC para los primeros años del 2000 es algo fundamental. Problemas como erosión de la tierra y el incremento de la roya fueron los resultados de manejar la educación solo desde el extensionismo rural (Castro, 2010, p. 43). Así, la historia crítica permite adentrarse en las coyunturas que hicieron posibles las redes de trabajo y aprendizaje que existen hoy en día, para desde ahí seguir pensando la innovación. Para que docentes y estudiantes se acerquen al momento histórico en el que viven para desde ahí pensar su papel individual y colectivo. Así, las personas ya no se verán como unos peones al interior de las redes mercantiles que configuran su geografía, sino que podrán pensar en ser protagonistas y anclajes en los procesos de reorientación de la producción cafetera. El tener una pedagogía con la *potencia* (Gómez & Zemelman, 2005, p. 51) de reconfigurar su localidad es lo que resulta de este componente.

También hay tener precauciones y metodologías para que la historia logre ser la más cercana y vivida por los estudiantes, ya que eso le daría insumos al docente o guía al momento de interactuar y dialogar en el espacio formativo. La historia de la caficultura en el sur del Tolima no solo la cuentan las facturas de las cargas vendidas o las políticas de regulación del cultivo. La historia del café en la I.E.A.N, así como en ASOPEP, se ve tejida con los testimonios de padres, estudiantes y abuelos que nutren el entorno. Por medio de testimonios de cafeteros curtidos por la violencia y jóvenes que reconocen las nuevas posibilidades productivas, la historia deja de entenderse como memorización de hechos aislados. Si se dejaran sus visiones de lado se podría seguir contribuyendo a invisibilizar las tradiciones y saberes campesinos. Así, ir más allá de la conexión directa y evidente, aprender a reconocer los momentos de cambio y verse como un actor transformador, son apenas tres de las implicaciones que tiene el implementar una pedagogía nutrida por la historicidad crítica (Gómez & Zemelman, 2006, p. 34).

Como segundo componente de la pedagogía decolonial está la parte emancipadora, en tanto brinda herramientas epistemológicas y prácticas que le permiten a la persona reconfigurar sus condiciones materiales de vida (Díaz, 2010, p. 225-226). Con la pedagogía de la liberación ya se hace una fuerte invitación a dejar de pensar la educación como la mera transmisión de información de un emisor a un receptor. Allí se habla de una

pedagogía que no solo venga dirigida desde los presupuestos de los lineamientos curriculares, sino que parta de las ideas, imaginarios y saberes de quienes hacen parte de los espacios formativos (Díaz et al, 2018, p. 89). Esto, porque lo que ha permitido que la educación sea útil a los procesos de colonialidad del saber, es la intención de no permitir la construcción desde el conocimiento propio. El ir en contra de ese proceso es una característica del segundo componente. Gracias a esa característica los espacios formativos pueden empezar a repensar las implicaciones de los monocultivos y manejo de insumos químicos directamente en la economía del pequeño y mediano productor.

La emancipación no solo está presente al poder participar en los procesos de construcción de saberes, también está en reconocer que la formación de las personas va más allá de la socialización de contenidos. Ya reconociendo que los sistemas educativos tienen como implicación el reproducir las estratificaciones y organizaciones sociales previas, la emancipación en este caso está enfocada en construir bases que permitan reconfigurar las condiciones estructurales de los cambios sociales. La pedagogía puede ser emancipadora en tanto los espacios formativos de construcción ciudadana y proyectos de vida parten de las trayectorias de quienes lo componen, encontrando en ellos insumos para la labor pedagógica. La justicia al interior de los establecimientos educativos y formación en general está en la capacidad de incluir y atender democráticamente las necesidades de la población (Díaz et al, 2018; 100). Específica, la necesidad de dejar de depender de una formación extensionista, acaparamiento de tierras y mediadores en la venta del grano.

En este sentido, una estudiante de la I.E.A.N, quien también trabaja con procesos de experimentación en la asociación de productores, menciona como los espacios formativos le permiten incentivar a otros jóvenes y compartir saberes a la par que posibilita una mejor distribución de las riquezas generadas por la venta del grano:

Me gusta cuando llegan los niños al laboratorio y yo poder brindarles conocimientos. No lo hago como de manera de exaltarme sino como de ayudar a las personas que tienen esa pasión que tengo yo. Poderles brindar mis conocimientos, o lo poco que yo sé, para que ellos tengan las bases para seguir trabajando. Entonces eso me alegra y me alegra pues también quiero, tengo la iniciativa de seguir trabajando en las fincas y mejorar el café ya que si mejora mi café, y tengo garantías, también pueden mejorar mis recolectores porque sé que no es un trabajo fácil; entonces que ellos también tengan unas garantías, de cómo me va bien a mí y que a ellos también.

(Entrevista #4, 2019)

Al adentrarse un poco más en esa emancipación surge otra necesidad. Partiendo de los espacios formativos como transmisores, integradores y canales de diálogo entre partes de la ciudadanía, se aboga por que la justicia educativa se corresponda con los proyectos futuros de sus participantes (Reimers, 2002, p. 15). El sentido formativo con que deben contar la I.E.A.N. y ASOPEP se debe anclar los proyectos a futuro de quienes dan forma a las pedagogías. Del manejo de las problemáticas, propuestas y experiencias de sus actores dependerá el desarrollo democrático de las temáticas. Al ser un espacio público de conformación de saberes, se tiene que responder a las condiciones objetivas y

subjetivas de quienes acoge, con el fin de buscar formas de solidaridad, cooperación y justicia. Así, el componente emancipador se ve compuesto el contexto del estudiante y las posibles soluciones a sus daños estructurales. La apuesta por construir modelos pedagógicos que no respondan a parámetros externos, sino a proyectos locales emancipadores, es central en esta parte (Díaz, 2010, p. 226).

Como parte final de las características de la pedagogía decolonial se cuenta con la descentralización de la teoría tradicional. A diferencia de los dos anteriores, en este caso se abre aún más la capacidad de acción y cuestionamiento frente a la colonialidad. Gracias a las comunidades originarias, campesinas y obreras del sur global, se han logrado exponer formas de trabajo y organización contextual al momento de debatir con las formas de colonialidad del poder y del saber (Santos, 2015, p. 100-101). Para que se pueda desarrollar de buena forma un proceso de cuestionamiento de las teorías tradicionales se requieren de los dos componentes anteriores de la pedagogía decolonial. El cuestionamiento es el resultado de historizar los conceptos y saberes manejados por las comunidades para luego hacer un uso práctico en sus vidas concretas. Así, la descentralización necesita del diálogo y participación de todos los actores posibles, para que desde ellos se definan los conceptos y saberes clave para guiar sus vidas fuera de las dinámicas de exclusión (Guelman, et al., 2018, p. 132).

El poner a disputar los saberes provenientes de las tradiciones de los caficultores con los postulados de la agroindustrialización es algo que no solo se queda en el entorno discursivo. Ese cuestionamiento hace reconocer que la erosión de la credibilidad científica es el resultado de la no inclusión de los conocimientos ecológicamente tradicionales gestados en las trayectorias empíricas de los caficultores. Por eso, el descentralizar el saber occidental y moderno también requiere el sacudir y renovar el tipo de acompañamiento que se le presta a las comunidades en general. De hacer eso, se permitirá materializar los cambios en la reformulación de las metodologías y roles de quienes buscan compartir un conocimiento. Un ejemplo de ello es que el extensionismo de corte impositivo se vio reconfigurado con el fin de respetar y reproducir las tradiciones, saberes y formas de las comunidades campesinas; llegando al punto de ser un espacio en donde las tecnologías se ven valoradas y cuestionadas desde los saberes tradicionales con el propósito de explicitar sus intereses, ventajas y desventajas para con el agricultor (Flórez, et al. 2018, p. 72).

Así mismo, la labor de recuperar formar orgánicas de cultivar y superar la dependencia a insumos químicos toma forma desde el ejercicio pedagógico y descentralización de saberes hegemónicos por medio de experiencias prácticas de los jóvenes caficultores. Al ser los jóvenes quienes están tejiendo nuevos futuros desde la caficultura, estos entablan diálogos con las generaciones adultas en pro de sostenibilidad ambiental y generación de ingresos. Para ello buscan hacer uso de sus fincas para la experimentación propia, así como reconocen la necesidad de una formación que les posibilite conocer otras y mejores formas para cultivar. En palabras de una joven caficultura:

Me interesa lograr tener otro tipo de abono en el café para mejorar un poco más la calidad y que también al momento de venderlo haya un sobreprecio, y, por eso, lo que hacemos es agregarle todos los desechos orgánicos que se tienen en la finca: cáscaras de papa, cáscaras de limón, de lima, mandarina, de naranja, todos los desechos de la finca se agregan acá, ah y cartón también. Todo se deja aquí y lo orgánico que descompone con el tiempo, la idea a largo plazo es organizar bien la finca y poder dejar esto bien montado, a largo plazo lo que quiero es montar un lombricultivo para tener más formas de abonos orgánicos [...]. En ocasiones yo le pregunto a mi papá, le he preguntado y me dicen que no que solo es agregarles los abonos y pues es entender que es la tradición de ellos<sup>34</sup>, la de pasar los abonos que ya vienen preparados. Por todo eso es que se me hace un poco difícil hasta planteárselo a mi papá, pero pues ahí vamos, la idea es que nos podamos apoyar y mejorar un poquito más. Pero sí siento que debo salir un tiempo porque quiero salir a estudiar para prepararme más y poder como tener más conocimientos para trabajar en las fincas y sí quiero estudiar<sup>35</sup>. Sé que se va a dar muy duro porque ahora que estoy con esto del café siento que tengo más pasión por mi pueblo y se me va a dar duro pero sé que tengo que salir para aprender más, para prepararme y volver.

(Entrevista #5, 2019)

Por último y como una característica difícil de materializar en este componente, se aboga por el diálogo y construcción conjunta. Se requiere del diálogo entre los saberes tradicionales, empíricos o populares y los saberes occidentales, científicos y modernos. Este punto es difuso de concretar, ya que manifiesta que las reconfiguraciones y cuestionamientos dependen de los debates contextualizados y críticos (Díaz, 2001, p. 228). Resulta difícil de imaginar que en todos los casos las personas estén en la capacidad de exponer sus ideas en igualdad de condiciones, pero a ello se apunta. En ese sentido, apuestas como el *Sumak Yachay* (Crespo & Vila, 2015, p. 559) o la *dialogicidad* (Freire, 2005, p. 107) reconocen que en la actualidad es más fértil el reconocer los límites de la ciencia occidental para dar paso a los saberes originarios, todo desde el debate y diálogo, para lograr hacer un uso responsable y adecuado de las formas de saber. Así, el tercer componente es amplio y requiere de los dos anteriores, implica repensar roles y prácticas, así como invita a la convivencia en debate y diálogo entre las formas de pensamiento tradicionales y occidentales-modernas.

No importa que las pedagogías decoloniales sean desarrolladas al interior de ASOPEP o la I.E.A.N. ya que en ambos espacios se cuentan con procesos formativos. En las labores de trabajo de ASOPEP los jóvenes están en la capacidad de motivar ventas, aprender a sobre sus fincas y construir proyectos de marcas de café. Ese trabajo, independiente del tipo de empleo, proyecto o labor que se emplee, tiene la posibilidad de ser entendido como un espacio para la decolonización desde la construcción del saber hacer (Guelman, et al.,

---

<sup>34</sup> En este punto se hace evidente el cambio en las formas de cultivar en relación a los procesos de extensionismos rural y campañas de formación desarrolladas de la mano de Cenicafe y la Federación Nacional de Cafeteros, donde el abono orgánico fue remplazado por insumos.

<sup>35</sup> Implícitamente se manifiesta una baja oferta formativa o formación a profundidad en los temas de interés.

2018, p. 121). Por parte de la I.E.A.N es más evidente la conexión con la pedagogía decolonial, ya que las apreciaciones contemporáneas de los espacios formativos e instituciones educativas invitan a reconocer las faltas para empezar a construir diálogos de saberes en pro de las vidas cotidianas de quienes acoge el sistema educativo (Torres & Torres, 2002, p. 43)

Tanto ASOPEP como la I.E.A.N cuentan con la intención de apoyar los presentes cambios en la caficultura, llegando al punto de construir los procesos formativos en catación y barismo para jóvenes estudiantes. La producción de cafés especiales y el trabajo de pequeños y medianos productores es algo que toma forma desde el trabajo asociativo de las dos entidades<sup>36</sup>. Ambos, reconociendo que los residuos de la producción afectan las fuentes hídricas y que la deforestación está expandiendo la frontera árida del desierto de la Tatacoa, buscan tener redes de trabajo conjunto, ya que, las instituciones estatales no les presentan soluciones concretas a sus necesidades (Taller diálogo de saberes, 2020). De allí es que resulta la construcción de una pedagogía participativa, que, aunque plantee soluciones a largo plazo, requiere de la inversión y apoyo de las instituciones estatales. Por ahora, con las posibilidades que plantea cada modelo formativo, se desarrollan avances en términos educativos.

Cada componente cuenta con una ventaja, del manejo histórico, las problemáticas concretas de la caficultura; de la emancipación, las apuestas productivas; y, de la descentralización del saber hegemónico, las participaciones concretas para mejorar las condiciones materiales y subjetivas de los productores. Por eso, a continuación, se presentarán formas de articulación entre los procesos formativos y las ventajas que de allí resultantes. Y, lo que permite pensar en ese trabajo entre ambas partes es que los jóvenes que están interesados en desarrollar proyectos de vida desde el café están presentes en los dos espacios formativos. Con esto se espera que el sur del Tolima logre construir unas redes de trabajo y formación que inviten a más personas a ser partícipes del proceso; y que el territorio pase de ser recordado por ser un espacio de conflicto armado a uno de participación y producción cafetera desde el entendimiento pedagógico de la comunidad.

La articulación en el caso de la historicidad crítica viene fuertemente desarrollada por la parte de ASOPEP. Al contar con un proceso de conformación desde los caficultores maduros y jóvenes, tiene la posibilidad de reconstruir la historia de los cultivos desde diferentes voces. Como lo manifestó el caficultor Marco, el café ha estado presente desde la época del conflicto armado, llegando al punto de ser organizado desde la guerrilla de las Farc; dicho actor llegó a carnetizar a los andariegos y promover la recolección oportuna de los cafetales (Entrevista #9, 2019). A su vez, desde el mismo testimonio, se reconoce que las políticas de la Federación de Cafeteros hicieron que los cafetales decrecieran sus producciones a la par que incrementó la dependencia a los agroquímicos. A largo plazo, con la disminución del control territorial de la guerrilla y la desconfianza

---

<sup>36</sup> Se recuerda que el mapa #1 está basado únicamente en las bases de datos de la Asociación de Productores de Planadas, donde se evidencia que son muchos más los caficultores asociados con menos de 9 hectáreas.

a la Federación, los caficultores vieron la necesidad de pensar en una forma de asociación que les permitiera mejorar sus plantaciones y tener un control efectivo en la productividad de estos. Se buscó construir un modelo productivo acorde a las posibilidades y necesidades de los pequeños productores, dejando atrás las imposiciones externas.

Esos cafetales que lograron seguir a pesar del conflicto armado y una mala gestión son la muestra de que los procesos productivos no son ahistóricos, son cafetales que lograron resistir a los procesos ilícitos e intereses comerciales que iban en contra de la sostenibilidad de la tierra. El poder reconocer el bloqueo histórico que está presente en la caficultura pasa por identificar los debates y cambios que ha tenido la producción del grano en el territorio. En ese sentido, los testimonios de estudiantes que han vivido entre cafetales cobran relevancia, ya que en sus quejas se reconocen las implicaciones de la tecnificación científica y monocultivos en la vida del pequeño y mediano caficultor.

Yo no quería saber del campo, a mí me gusta verlo, vivir en él, pero de trabajarlo no, no me ha gustado porque yo sé cómo le toca a mi papá de duro, yo sé cómo le toca a él, cada día ir a ponerle la espalda al sol, llueva o truene, así se enferme o no. Tiene jodidos los pies, tiene jodidas las manos, tiene reumatismo; siempre tiene que salir para la comida, porque si no trabaja no comemos. Siempre tenía que salir a recoger café porque si no había con qué comer.

(Entrevista #6, 2019)

Esa contradicción, en donde para unos el café es ese producto que creció 9,5% -tres veces más de lo que se presentó en la economía colombiana para el 2019 (FNC. 2019)- y para otros un grano que se debe recoger para apenas subsistir deja al descubierto que no solo se pueden pensar los cultivos desde una lógica económica y científica. La labor de reconocer las narraciones de los pobladores inmersos en los procesos de colonización y surgimiento del comercio cafetero pueden dar fe de los procesos de cambio que se han presentado en la esquina sur. Procesos que le dan vida las decisiones que toman hoy los caficultores al inclinarse por los cafés especiales y trabajos agroecológicos. En ese sentido, ASOPEP permite que los jóvenes no solo reconozcan la importancia de empezar a formarse en temas de catación y barismo, sino que reconocen que su labor no sería posible sin los campesinos que dejaron la FNC para trabajar de una forma comunitaria. Así, ese reconocimiento de las condiciones históricas nutre el campo educativo, permitiendo en este la construcción de la realidad desde la participación de los actores y sus trayectorias de vida (Zemelman & Gómez, 2005, p. 20).

Para lograr nutrir las trayectorias históricas se requiere primero el hacer confluir a los adultos y jóvenes en los espacios formativos. Por parte de ASOPEP ya se cuenta con ese lugar, ya que en las fincas demostrativas y los adultos asociados a cargo de ellas se encuentran charlas cotidianas que recuerdan las épocas del conflicto armado, su relación con el café y las actuales formas de organización. Por otro lado, aunque en la I.E.A.N se cuenta con las cartillas que hacen un rastreo histórico de la migración antioqueña y los

primeros cafetales en la esquina sur, allí se omiten los enfrentamientos al interior de las haciendas cafeteras y el desapego a las políticas de la Federación. Y, como la cátedra de Escuela y Café no partió desde los jóvenes, sino de una lectura financiada por los proyectos de agro industrialización, no es de asombro que se presenten procesos de resistencia ante ese modelo educativo.

Le enseñan a uno, pero le dan es las cartillas a uno y como le dije esas cartillas enseñan es que uno se quede en el campo que no trasciendan a buscar otras oportunidades.

(Entrevista #6, 2019)

Los años anteriores veíamos el café en temas de comercialización y negocios sobre cómo crear una empresa, pero nunca veíamos más allá, siempre era como la mente guiada en cómo crear la empresa, cómo la puedo hacer surgir, cómo la puedo tener ventajas o desventajas, de qué modo lo voy a hacer, cómo lo voy a cumplir, así fue que yo empecé a ver esa cartilla.

(Entrevista #5, 2019)

Por eso, lejos de querer seguir reproduciendo discursos desarrollistas que buscan la maximización de los ingresos a costa de la sobre explotación de las propiedades de la tierra, la historicidad en la pedagogía permite reconocer las causas de los bloqueos en un sentido cognitivo. Por medio de la ubicación espacio temporal de los discursos de revolución verde y proyectos de intervención extensionista, los estudiantes y docentes pueden comprender el proceso que le da forma a la caída del precio del café y surgimiento de las asociaciones locales. El hacer uso del componente histórico en la pedagogía permite reconocer las disputas que lograron enarbolar un tipo de saber sobre otro, para así mismo reconocer que docentes y estudiantes están en la capacidad de construir una epistemología que se adecue a sus necesidades del presente (Gómez & Zemelman, 2006, p. 34). El proceso de reconocer las causas e implicaciones es largo, pero la ventaja que resulta de ello está en la proyección a futuro de mejoras que resultan del actuar en el presente. Desde la prospección se plantean acciones que permiten avanzar más allá del bloque histórico.

Por eso mismo, se requiere reformar la manera en que se imparte la historia del café en la esquina sur, ya que no solo puede ser la parte de la migración e implementación de los cultivos; sino que necesita el incluir las narraciones de quienes aún siguen trabajando con él. La historia necesita incluir el surgimiento de la catación y el barismo como mecanismos de reactivación de la economía cafetera. No se puede seguir pensando solo en modelos de desarrollo planteados a finales de los 90, necesita ser complementado por los trabajos de asociaciones y caficultores de los últimos años. Si se deja de ver la historia como estática y terminada, los jóvenes y adultos encontrarán insumos para cuestionar sus actuaciones y metas a futuro. El hacer que docentes y estudiantes no se vean como faltos de agencia no solo está en darles la palabra, también está en reconocer las acciones de

generaciones pasadas en la transformación del panorama productivo. Esa historia crítica de la pedagogía decolonial resulta al unir las voces de los caficultores, las asociaciones y los jóvenes que aún tienen esperanza en la producción del grano.

La emancipación, por otra parte, resulta de hacer dicho rastreo histórico, ya que ella depende del reconocimiento de las condiciones de desigualdad y sus estructuras a lo largo del tiempo (Gómez & Zemelman, 2005, p. 30). Y, gracias a los testimonios de los caficultores, se reconoce que por la implementación de los agroquímicos se han perdido formas tradicionales y orgánicas de cuidar la tierra. De hecho, no se supo las implicaciones de esos cambios sino hasta el azote de la roya a finales de los 90, ya que, al confiar únicamente en el corte desarrollista de los monocultivos de café, los campesinos dejaron de contar con saberes para su autosustento. Ya que ahora la formación cafetera no solo se queda en la producción, sino que llega a la catación y diversificación de los cultivos, los campesinos han expandido sus horizontes de posibilidad. Eso implica estar en la capacidad de trabajar y experimentar desde las propias fincas, sin la imposición de un modelo. El cambiar las condiciones de producción y distribución de los recursos resultantes de la venta del grano es algo que permite la actual pedagogía.

Suelen decir lo que les dicen los padres, que para trabajar orgánicamente es un proceso muy largo y que por esa razón ellos no lo van a hacer, porque necesitan algo que sea mucho más rápido, y pues como usted sabe los químicos ayudan a eso.

(Entrevista #3, 2019)

Para mí es el interés de lograr tener otro tipo de proceso de café para mejorar un poco más la calidad y que también al momento de venderlo haya un sobreprecio y que los administradores y los recolectores también tengan unas garantías con el precio que nosotros tenemos.

(Entrevista #7, 2019)

Sin embargo, la colonialidad del poder expresa en las redes comerciales transnacionales ha hecho que la labor de ejercer un control local sobre los productos se vea relegada por la constante demanda del grano de café. Gran parte de los caficultores maduros, por la necesidad de mantener sus fincas con la mayor producción de café arábigo y recibir ingresos por ello, han seguido optando por los agroquímicos (Taller de diálogo de saberes, 2020). La emancipación aún se ve sesgada por ello, ya que en ocasiones se sigue privilegiando el discurso científico por encima del saber tradicional. Aunque se reconoce que ese proceso puede llegar a generar el agotamiento de los suelos, disminución de las cosechas a mediano y largo plazo, así como empobrecimiento de productores faltos de ingresos (Sánchez, Ulloa & Marques, 2012: 98; Vásquez et al., 2006, p. 21-22); aun hace falta que los caficultores de la esquina sur sean conscientes de ello en su totalidad. Aunque en la I.E.A.N y ASOPEP se busque retornar a lo orgánico, su labor pedagógica va un poco más allá.

Por parte de ASOPEP, se cuenta con un sobreprecio al productor certificado como orgánico, al igual que a quién logre resaltar las propiedades en taza<sup>37</sup> y factor rendimiento<sup>38</sup> en su producto (Recorrido Instalaciones, 2019). En la I.E.A.N., al no verse relacionada directamente con la producción cafetera, en su cátedra se hace un llamado de atención sobre los daños ambientales que representan los monocultivos de café (Entrevista #3, 2019). En ambos espacios formativos la pedagogía no se queda en la mera reproducción de los saberes extendidos para finales de los 90, sino que hace una reinterpretación de ellos a la luz de sus resultados generales y críticas locales. Eso es lo que las teorías contemporáneas de la educación entienden como una resistencia a la modernidad y políticas neoliberales desde la construcción de saberes críticos (Díaz, 2010, p. 229; Santos, 2015, p. 115) En esos espacios se reconoce que los paisajes ambientales y economías de pequeños y medianos productores se han visto degradados al punto de la infertilidad y dependencia.

Con políticas como la huerta casera y el fomento del uso de la cacota<sup>39</sup> como abono, ASOPEP, ha hecho una fuerte labor por desarrollar una forma sostenible de trabajar con el café, solo que en ocasiones esa iniciativa se queda entre asociados y jóvenes de la E.C.F. La formación con se cuentan allí hace uso de los saberes construidos por la Fundación Semillas, ya que las apuestas por una soberanía alimentaria no resultan de la pedagogía del orden fariano, sino de las comunidades indígenas que buscaron contradecir el modelo de la hacienda cafetera (Aponte, 2019, p. 45). Mientras las pedagogías Cenicafe apostaron por un desarrollo extractivo - donde se disponen a construir una configuración espacial de acumulación que se desechara una vez su mercado deje de representar una reproducción de capital<sup>40</sup>- la apuesta por la emancipación que acompañan a las pedagogías actuales de algunos territorios rurales muestra como las actuaciones de docentes y estudiantes pueden afectar positivamente en las condiciones de desigualdad construidas históricamente.

Los cambios estructurales en la cadena de producción del café pueden llegar a implicar la desaceleración de las redes de intercambio de mercancías y fomentar unas buenas prácticas en los cultivos. Los cultivos manejados con calendario lunar y agroecología ayudan a eso. Sin embargo, lograr construir una cadena productiva que se base en lo orgánico y que logre hacer una mejor distribución de las ganancias es algo que siempre ha sido relevante pero que hasta ahora cuenta con un proyecto para su ejecución. De lo que trata la pedagogía del presente está en lograr edificar una justicia educativa que haga contrapeso a la acumulación de conocimientos solo para la explotación (Díaz, et al., 2018, p. 102; Mejía, 2010, p. 96-98). Los modelos productivos y pedagógicos de la esquina sur

---

<sup>37</sup> Se define como la valoración de aroma y cuerpo al momento de la catación.

<sup>38</sup> El factor de rendimiento es el que calcula cuanta la cantidad de café para procesar que se tiene por carga.

<sup>39</sup> La cacota es la cascara del café que se selecciona gracias a la máquina despulpadora del grano. El abono se deja reposar por unos 15 días y se complementa con gallinaza (eses de las gallinas). Como se observó en fincas demostrativas, ese fertilizante se utiliza en parte de las plantaciones y en huertas.

<sup>40</sup> Para ahondar en la producción de espacios por parte del sistema capitalista leer: *Contradicción 11. Desarrollos geográficos desiguales y producción de espacio*. En: *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo* de David Harvey

buscan permitir que quienes deseen ingresar a la producción cafetera lo hagan desde el conocimiento de las afectaciones ecosistémicas y posibilidad de mejor redistribución de las riquezas, lo cual encarna la emancipación desde los espacios formativos.

Ya, como expresión del tercer componente se requiere que desde los dos espacios formativos se desarrollen pedagogías desde las ecologías con el fin de contrarrestar las formas coloniales de dialogar y trabajar en los cultivos de café. La necesidad de descentralizar la teoría occidental-moderna, requiere de una pedagogía que construya metodologías para el dialogo de saberes y construcción de apuestas en común. Como lo afirma el autor de la ecología de las productividades y saberes, se han privilegiado a las practicas científicas y economías capitalistas al punto de aceptar sus catástrofes y crisis, haciendo que el costo social y ecosistémico apenas se cuestione en América Latina (Santos, 2015, p. 112). Por ello, el interesarse por integrar los conocimientos ecológicos tradicionales y los sistemas alternativos de producción en los modelos formativos no es solo necesario en el panorama de las políticas educativas. También se requiere de estrategias que vinculen a las comunidades locales desde sus saberes.

Ellos manejan mucho lo que es representación como dramatizado, entonces hay uno que es agrónomo y otro que es agricultor, el agrónomo empieza a hacer preguntas, y el agricultor son pelados que no siempre saben [...] miran y escuchan y van aprendiendo.

(Entrevista #3, 2019)

Como tal las iniciativas y todo el conocimiento que tengo, el poco conocimiento que tengo porque en realidad ha sido por mi primo [quien tiene una trayectoria formativa de 2 años en una asociación de productores cafeteros de Planadas]. Siempre ha sido él quien me invita hacer proyectos, me dice “venga y miremos este proceso ya que usted tiene una finca y nosotros tenemos la oportunidad de un laboratorio”, los dos juntamos fuerzas y buscamos generar un trabajo para tener una mejor calidad, tener más conocimiento y posibilidades de ayudar al recolector.

(Entrevista #7, 2019)

Así, no solo se cuenta con un tipo de metodología para generar espacios de diálogo de saberes. Sin contar con la aproximación, el docente hace uso de un modelo expuesto por el teatro del oprimido<sup>41</sup>. Mientras, el testimonio de una joven exalta las redes familiares y asociaciones locales al momento de pensar procesos de experimentación. Aunque en el primer testimonio se evidencia una predilección al saber del agrónomo, ya los jóvenes están reconociendo el espacio de clase como uno para socializar sus conocimientos y construir entre compañeros. Y, en el mismo sentido, son los jóvenes quienes están en la libertad de pensar, construir y mostrar las apuestas de la E.C.F. En ambos espacios no se les ha delimitado a un papel secundario, sino que ellos están invitados a hacer uso de las

---

<sup>41</sup> Para profundizar en el teatro y su capacidad de situar a las personas en problemas concretos se puede leer *Teatro del oprimido* de Boal, A.

tecnologías, herramientas y saberes con el fin de mejorar sus vidas concretas. El ejercicio de exponer las ideas propias a personas que cuentan con otros lugares de enunciación es algo que nutre el panorama productivo y pedagógico, ya que al traducir las expectativas individuales en proyectos colectivos se debaten las posturas modernas de desarrollo con las visiones y saberes de caficultores experimentados.

Esa mejoría pasa por el cuestionamiento de la imposición de esa matriz de poder-saber colonial que logró conquistar espacios practicas rurales desde sus discursos de revolución agroindustrial. De hecho, la tradición dejó de reconocerse como algo construido empíricamente desde los ancestros, pasando a la apropiación de los discursos científicos para el manejo de los cultivos. Los abonos orgánicos dejaron de ser tradicionales ya que con el extensionismo el panorama agrícola del país se conquistó con los químicos y la dependencia a ellos (Bejarano, 1975, p. 543). Sin embargo, con una pedagogía que haga partícipes a los actores del sur del Tolima, se hace posible reparar parte de los daños de dejados por las haciendas cafeteras. Las comunidades Nasa que participan en Semillas y ASOPEP están debatiendo y reconfigurando esa visión del progreso y desarrollo como dicotomía entre naturaleza y sociedad. Así, el descentralizar los modelos de la agro industrialización desde la educación requiere de la centralización de los sujetos locales como acotes activos en la formulación de modelos pedagógicos.

El hacer uso de los debates pasados que hablan sobre el reconocimiento de los límites del crecimiento es algo que también apoya este último componente. Ya se han hecho advertencias que ponen en cuestión la degradación que resulta de la industrialización, contaminación y consumos desmedidos de recursos naturales solo con el fin de construir un sistema económico perpetuo. Así mismo, las luchas por la inclusión de saberes tradicionales en la gestión, regulación y convivencia al interior de espacios rurales es algo apuesta al cambio formativo. Por eso, no solo se requiere que las pedagogías sean enfocadas en contra de la colonialidad del poder, sino que logren tener espacios de experimentación y diálogo de saberes que permitan complementar en contra vía de la colonialidad del saber.

El reconocimiento de esas formas de colonialidad al interior de la educación invitan al cambio. Si se logra expandir y tener una conexión directa entre los espacios formativos, el café se puede entender desde diferentes visiones que pueden trabajar entre sí, como lo explica un joven de la E.C.F:

Yo quiero que ellos vean cómo es que se trabaja y se mueve el café, cómo se está comportando el café en distintas perspectivas del mundo, cómo se está generalizando este modo de vender y trabajar café.

(Entrevista #4, 2019)

Del seguir apuntando a una pedagogía participativa, histórica y con saberes localizados, los caficultores lograrán pensar formas de trabajo que respeten sus saberes empíricos, sean sostenibles y mejoren las formas de distribución de las riquezas entre toda la cadena

de producción del café. Para eso, las pedagogías decoloniales y su vínculo las ecologías son una de las vías a implementar. Una vía que, de no tomarse, permitirá seguir reproduciendo las desigualdades y formas de explotación entre los caficultores del Sur del Tolima. De apoyar a las corrientes contemporáneas, serán más los testimonios como el siguiente, más y aplicados a otros ámbitos de la vida nacional:

Realmente yo no me apasionaba por nada de eso porque yo no le veía la otra cara al café, no había visto la cara chévere, siempre era solo la recolección, bajo el agua y el sol, pero no le había visto las otras oportunidades de empleo o de mejor calidad de vida.

(Entrevista #7, 2019).

### ***Pedagogía decolonial***

| Componente              | Ventaja de aplicación                                                                                                            | Aplicación                                                                                                                                                   |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Histórico</i>        | Se permite comprender las coyunturas y disputas que dieron bases al surgimiento de las asociaciones cafeteras.                   | . Narraciones de disputas entre hacendados y campesinos sin tierra.<br>. Narraciones sobre el cambio en los cultivos a raíz de las políticas extensionistas. |
| <i>Emancipador</i>      | Se posibilita el mejorar la redistribución de los ingresos de la venta del café y la no dependencia a insumos químicos           | . Certificación de producción orgánica que incrementa el sueldo a toda la cadena productiva.<br>. Formación en agricultura sostenible y agroecológica.       |
| <i>Descentralizador</i> | Los diferentes actores del sur del Tolima pueden participar en la construcción de modelos formativos desde sus saberes empíricos | . Prácticas de experimentación desde fincas de asociados.<br>. Metodologías para la inclusión de problemas y apuestas de jóvenes caficultores.               |

Sin embargo, aunque se ha desarrollado un trabajo asociativo y formativo por parte de ASOPEP y la I.E.A.N., aun se tienen componentes de la pedagogía decolonial a mitad de camino. Las implicaciones de los modelos extractivos y hacendatarios no solo afectaron los ecosistemas vía deforestación, también inocularon deseos desarrollistas en los caficultores. Como se evidenció, parte de los productores experimentados prefieren hacer uso de paquetes tecnológicos, ya que ello representa una producción del grano en menor cantidad de tiempo. Esa aceleración en los ciclos naturales del palo de café se corresponde por una necesidad de dinero, pero también ejerce una presión al momento de invisibilizar otras formas de siembra. Mientras que los jóvenes pueden llegar a presentar iniciativas de experimentación desde las fincas, estas les pertenecen a esos cafeteros adultos, cafeteros que convivieron con los procesos de investigación desarrollados por Cenicafé. Aun con las ventajas que resultaron de la investigación y manejo de variedades resistentes a plagas, se contradice la pedagogía decolonial al no hacer uso de las dudas y procesos formativos resultantes de las generaciones jóvenes.

Desafortunadamente, en ocasiones se sigue exaltando el saber del docente o agrónomo sobre el estudiante o caficultor. Como lo deja entrever la formulación de los proyectos pedagógicos de la I.E.A.N., no se buscó incluir al estudiante en la formulación de los mismos, sino que se partió de los presupuestos de los directivos docentes y las catillas diseñadas por la FNC. El manejo de refrentes como Shark Tank Colombia<sup>42</sup> para la promoción de proyectos de emprendimiento al interior de la cátedra escuela y café hace evidente el interés por centrarse en la maximización de los ingresos. Y, aunque esa apuesta resulta importante para una comunidad cafetera que busca construir una red comercial que atienda el mejoramiento de la calidad de vida, se estaría fomentando una vez más el discurso del desarrollo e invisibilizando el carácter asociativo de los cafeteros. Mientras que el directivo docente del establecimiento educativo busca darles herramientas a los estudiantes para que logren buscar inversores, la labor asociativa y comunitaria queda en un segundo orden.

Así mismo, otro de los puntos que requiere atención es la falta de articulación entre apuestas locales. Si bien se tienen procesos formativos, estos tienden a focalizarse en la cabecera municipal. Como lo evidenció el encuentro de diálogo de saberes entre diferentes actores productivos, ambientales y asociativos, hay problemáticas transversales que no se solucionan de manera conjunta. La expansión de la frontera árida del desierto de la Tatacoa es algo de primer orden para las asociaciones ambientales, y si bien los caficultores también reconocen la importancia de atender esa problemática ambiental, estos pueden llegar a afectar los ecosistemas por un mal manejo de las aguas residuales de la producción cafetera. Como en ese caso, cada actor tiende a priorizar sus intereses sin partir desde un diálogo con las otras partes que componen el espectro formativo y productivo de la esquina sur. De allí la necesidad de fortalecer los encuentros y talleres conjuntos entre las diferentes asociaciones e instituciones del municipio.

Como tal, y como en cada proceso basado en las colectividades humanas, las tensiones y disputas son algo que configura el panorama. Afortunadamente, la apuesta decolonial busca provecho de las tensiones por medio del diálogo entre las partes, para así, encontrar puntos en común y desarrollar desde las pedagogías rurales. Como lo evidencia el trabajo desarrollando por las asociaciones productoras cafeteras, fundaciones ambientales y la institución educativa, se deben empezar a incluir los saberes, inquietudes y apuestas a futuro de todas aquellas personas que componen la caficultura del sur del Tolima. Después de todo, atender a ese territorio afectado por el conflicto recae en todas las partes que componen el panorama contemporáneo de la caficultura, tanto jóvenes con proyectos transformadores, como adultos con trayectorias productivas y saberes empíricos.

---

<sup>42</sup> Programa de televisión en donde se exalta la inversión capitalista y tratos pedantes para la promoción de proyectos productivos de pequeños empresarios faltos de capital. Para mayor profundidad, leer *Women in the Shark Tank: Entrepreneurship and feminism in a neoliberal age* o *'The new oratory': Public speaking practice in the digital, neoliberal age*.

## **A manera de conclusión**

Ya leídos los tres capítulos se debe tener claro que el sur del Tolima está enmarcado en una serie de particularidades y disputas tejidas desde lo armado y lo político. Aun con buenas iniciativas y diferentes procesos asociativos, ese ha sido un espacio en donde la violencia y falta de política participativa se ha plasmado en la vida de pequeños y medianos productores cafeteros. Los pesos que dejaron las haciendas cafeteras liberales y los posteriores cultivos de amapola no solo permearon el ecosistema, también afectaron las formas de organización y trabajo de campesinos faltos de tierra. Esos campesinos que venían de procesos migratorios del altiplano cundiboyacense, Cuaca, Valle del Cauca y Caldas, estuvieron atados a los procesos formativos mercantiles de unos pocos hacendados. Ese modelo productivo dependiente de los monocultivos y acaparamiento de tierras fue lo que definió el proceso de fundación de la esquina sur.

Correspondiente con las diferentes visiones de hacendados liberales y campesinos cercanos al Partido Comunista Colombiano, fueron germinando grupos armados en ambos bandos. Para mediados de 1950, se conformó el grupo de autodefensas limpias del Tolima y el Frente XXI de las FARC, grupos armados que impusieron formas específicas de regulación en la población campesina. Mientras cada actor incrementaba su presencia y capacidad de control social, los cultivos de café seguían formando parte del panorama productivo. Sin importar la promoción de los cultivos de amapola por parte de los paramilitares o manejo de estos por parte de las FARC, la economía del territorio estaba fuertemente anclada a la producción cafetera. Por esa razón, actores como la Federación Nacional de Cafeteros (FNC) y Cenicafé siguieron desarrollando investigación para lograr incrementar la comercialización del grano.

La investigación para la comercialización del café fue desarrollada desde procesos de tecnificación agroindustrial. Cenicafé se encargó de desarrollar procesos formativos para el caficultor de la esquina sur, lastimosamente lo hizo con un enfoque extensionista. A las problemáticas de violencia armada se le sumó el empobrecimiento de pequeños productores, ya que la investigación terminó por apoyar ciegamente a los intereses de grandes terratenientes cafeteros. Con la ayuda de la pedagogía y los procesos de formación en general, se construyó un tipo de producción cafetera que solo le era útil al hacendado o todo aquel que pagase insumos químicos y tuviese monocultivos de café. Sin embargo, con la retoma territorial por parte del Estado colombiano, para el 2010, el panorama de los pequeños productores fue reconfigurado desde la cooperación internacional, pavimentación de vías y surgimiento de asociaciones productivas.

Así, para el año 2014 se empezaron a gestar procesos asociativos entre caficultores de la esquina sur, quienes empezaron a tejer redes para garantizar una mejor formación para el productor y una comercialización por fuera de la FNC. Algo que se tuvo claro en ese

proceso fue que la pedagogía debía contar con un diálogo entre las diferentes partes, ya que los primeros proyectos educativos afectaron la producción y reproducción de saberes tradicionales de peso. Gracias a la labor de la Asociación de Productores Ecológicos de Planadas y la Institución Educativa Antonio Nariño se ha logrado implementar una pedagogía para el mejoramiento de la calidad de vida los caficultores jóvenes y experimentados.

Dichas pedagogías cuentan con tres características. 1. Un reconocimiento de los procesos históricos, tanto de violencia como explotación mercantil, que afectaron el presente de los productores locales. 2. Una construcción de espacios formativos nutridos desde las apuestas locales y necesidades manifiestas por los caficultores de la esquina sur. Y, 3. Un proceso de valorización de los saberes campesinos por medio de la experimentación propia y diálogo de saberes con otras formas estandarizadas de la producción cafetera. Con ello, al construir pedagogías basadas los tres pilares de la corriente decolonial, los espacios formativos posibilitan la transformación de los proyectos productivos desde el actuar cotidiano de las comunidades cafeteras. Ya sea por medio del interés de evitar la degradación ecosistémica que acarrear los monocultivos o por la intención de mejorar los procesos de redistribución de las riquezas generadas por la comercialización del grano; los procesos formativos presentan la oportunidad de redireccionar la labor cafetera.

Mientras la formación técnica de finales de los 90 incrementó las relaciones de desigualdad y dependencia de los caficultores, con la pedagogía decolonial se busca construir una justicia social. Sin tener presentes las teorías críticas de la educación o todas esas aquellas criticaban la educación mercantilizadas y reproductora de jerarquías, los caficultores construyeron un modelo acorde a sus necesidades. Por medio de la articulación entre asociaciones productivas y establecimiento educativos, se ha logrado hacer frente a las políticas hegemónicamente mercantiles. Los jóvenes están buscando desacelerar los procesos de siembra y recolección por medio la recuperación de métodos orgánicos, y, así mismo, se forman para estar en la capacidad de valorar su producto y evitar la imposición de métodos o precios injustos. Así, la decolonialidad se presenta al recuperar la organización de los sistemas productivos alternativos por parte de las economías populares, donde el discurso de desarrollo se ve subordinado por el trabajo asociativo y horizontal.

Si en épocas de las haciendas cafeteras se generaban ganancias por medio de la deforestación e invasión de baldíos y territorios indígenas, en el presente se hace un uso diversificado de las plantaciones y se trabaja de la mano con las comunidades Pijaos. Gracias a los procesos formativos de ASOPEP, el trabajar con café no necesariamente significa estar sujeto a la imposición de un precio, sino que, al contar con un punto de venta directo con el comprador extranjero, los campesinos están en la capacidad de hacer gala de las propiedades de su café en taza. Y, dejar el modelo servil y subordinación de saberes campesinos ayuda al mismo propósito, ya que el comercializar lo propio empieza por reconocer la capacidad de agencia de los productores en la valoración y cuidado de su producto.

Por medio del trabajo de la Institución Educativa Antonio Nariño y la Asociación de Productores Ecológicos de Planadas se la logrado rescatar a la educación como una institución que vela por la articulación de las personas a sus lugares de referencia. Ya las pedagogías no tienen que responder a un fin meramente económicos o *bancario*, sino que las problemáticas del campesino han empezado a tener relevancia. Las pequeñas y medianas fincas autosostenibles remplazaron al panorama productivo de las haciendas cafeteras, y eso se corresponde con un cambio de mentalidad. El extensionismo rural se cambió por la inclusión de posturas hacia la agroecología y formas tradicionales de cultivar. Como tal, al caficultor se le abrió la oportunidad de experimentar desde sus intereses, la investigación ya no apunta a la agroindustria, sino a la sostenibilidad ambiental y social.

Las pedagogías actuales apoyan y hacen hincapié en la soberanía alimentaria, reconocen las implicaciones de la violencia y buscan construir mejores formas de distribución de las riquezas que resultan del mercado cafetero. Los modelos pedagógicos tejidos desde las experiencias de los caficultores cuentan con la particularidad de oponerse a las dinámicas de *capitalismo cognitivo o monocultura del saber*, siendo desarrollados los procesos formativos desde el diálogo de saberes e intenciones por mejores las realidades concretas de los caficultores, no solo se parte desde el discurso científico-técnico. Antes que subordinar los saberes empíricos a la lógica de la exactitud científica, tanto en ASOPEP como I.E.A.N., se priorizan las experiencias de vida de los adultos campesinos y se tiene presentes las aspiraciones formativas de los jóvenes. Los diálogos entre la agronomía y los saberes campesinos componen los espacios de la catedra Escuela y Café, así como la Escuela Construyendo Futuro.

Así mismo, como lo permiten los Proyectos Pedagógicos Productivos, los establecimientos educativos del Estado están en la capacidad de contribuir positivamente en las vidas de comunidades rurales. Respondiendo a esos programas, como a lo pactado en el acuerdo de paz, se está empezando a construir una educación rural que responde a las necesidades del campo a la par que disminuye la brecha educativa. Y, es que acercar la calidad educativa entre la urbe y la ciudad no implica el trasladar el modelo de la urbe a los pueblos, ya que las dinámicas poblacionales y trayectorias de vida son diferenciabiles entre sí. De lo que se trata es de construir pedagogías de la mano de las asociaciones locales, apuestas estudiantiles y presupuestos de los PDET, ya que así los jóvenes y adultos estarían encontrando otros horizontes por fuera de las dinámicas de violencia. Se encontrarían oportunidades de formación y empleo, algo de urgencia en este contexto de resurgir de los actores armados en forma de disidencias.

Sin más, la apuesta formativa se enfoca en reproducir en más casos un sistema educativo que haga uso de las condiciones históricas, ayude a la emancipación y cuestione los saberes hegemónicos. Se tiene que ver en las pedagogías de la caficultura un ejemplo para la investigación y apoyo de la educación rural. Algo de importancia para todos, ya que la caficultura ve reconfigurados sus horizontes, ya las preguntas no están centradas en cuestionar las jerarquías al interior de los cultivos, sino en las formas de asociación y

trabajo ecológicamente sustentable para bienes comunes. Como lo permite el alza en el mercado contemporáneo del café, es el momento de posicionar a las asociaciones productivas campesinas, esperando con ello ayudar a mejorar la calidad de vida de quienes han sido atravesados por procesos de estigmatización, violencia y negación de saberes tradicionales.

Aunque desde ambos lugares, tanto ASOPEP como I.E.A.N., se ha logrado visibilizar y apostar por las experiencias de los pobladores locales, aun se requiere de mayor apoyo. En ambos espacios se tiene la fuerte convicción de promover los procesos de cambio que resultan del surgimiento de la catación y el barismo al interior de la caficultura, pero en ocasiones se quedan cortos. Acreditar a un joven como catador no es económico, cambiar a un modelo productivo sostenible ambientalmente también presenta pérdidas en principio. Sin embargo, para seguir ayudando a la comunidad, se deben tener más establecimientos educativos acordes con los modelos productivos surgidos desde las apuestas locales. Después de todo, como lo expresa la Mesa Nacional de Educaciones Rurales, se debe seguir trabajando con las comunidades rurales para mejorar sus procesos formativos y productivos.

Si se logra que la institucionalidad se acerque a las dinámicas y concepciones actuales de los tolimenses de la esquina sur, logrando apoyar sus iniciativas de una forma más orgánica y equitativa, su gestión será leída como positiva. Por eso mismo, se invita a que la institucionalidad busque reparar algunos de sus fallos gestados en la primera década del 2000, ya que de ello también depende el construir un país sin violencias. El lograr pensar y construir un Estado que cuente con el apoyo del pueblo y que, a su vez, responda a sus necesidades es el primer paso en la construcción de un país próspero. Por ahora, como seguimos en disputas de partidos y divisiones políticas, le apuesto, a que por lo menos, se vea en este trabajo un interés sentido por apoyar a las comunidades rurales desde la puesta en marcha de modelos formativos participativos, desde y para el productor campesino.

## **Entrevistas**

- . Entrevista 1. Docente rural #1. Duración, 53:14. Gaitania, 2019.
- . Entrevista 2. Docente rural #2. Duración, 46:05. Gaitania, 2019.
- . Entrevista 3. Docente rural #3. Duración, 1:29:08. Gaitania, 2019.
- . Entrevista 4. Estudiante rural #1. Duración, 31:34. Gaitania, 2019.
- . Entrevista 5. Estudiante rural #2. Duración, 1:32:00. Gaitania, 2019.
- . Entrevista 6. Estudiante rural #3. Duración, 34:16. Planadas, 2019.
- . Entrevista 7. Estudiante rural #4. Duración, 1:43:25. Planadas, 2019.
- . Entrevista 8. Estudiante rural / Docente rural # 1. Duración, 35:14. Gaitania, 2019.
- . Entrevista 9. Campesino ASOPEP # 1. Duración, 1:56:59. Planadas, 2019.
- . Entrevista 10. Campesino ASOPEP # 2. Duración, 2:08:48. Planadas, 2019.

## **Talleres**

- . Recorrido Instalaciones de ASOPEP. (2019). Muestra del funcionamiento interno de la sede de comercialización: propiedades morfológicas y taza café para la venta. Sede principal ASOPEP.
- . Taller de diálogo de saberes. (2020). Encuentro entre asociaciones ambientales, productivas, institución educativa y alcaldía: sobre las necesidades ambientales, productivas y asociativas del sur del Tolima. Instalaciones de ASOPEP.

## Referencias bibliográficas

- . Acevedo, María; Gómez, Rocío; Zúñiga, Miryan. (2016). Pedagogía popular: una construcción a partir de el diálogo de saberes, la participación comunitaria y el empoderamiento de sujetos sociales. En Pedagogías y metodologías de la educación popular “se hace camilo al andar” Ceaal. Ediciones desde abajo.
- . ADR. (2017). Se consolida alianza público-privada para fortalecer producción cafetera en el Sur del Tolima. Minagricultura.
- . Aguilar Zambrano, Luis. (2003). Crisis del café y el desarrollo regional. Cuadernos de Economía, 22(38), 239-272. Scielo.
- . Albán, Á. (2011). Reforma y Contrarreforma Agraria en Colombia (Reform and Self Defeating Agrarian Reform in Colombia). Revista de economía institucional, 13(24), 327.
- . Aponte, Felipe. (2019). Grupos armados y construcción de orden social en la esquina sur del Tolima, 1948-2016. Bogotá: Fundación de Investigación y Educación Popular-Programa para la paz CINEP-PPP.
- . Baudelot, C. y Establet, R. (1987), La escuela capitalista. Francia, Madrid, Siglo XXI.
- . Bejarano, Jesús A. (1985). Economía y poder: la SAC y el desarrollo agropecuario colombiano 1871-1984. CEREC-SAC. Bogotá.
- . Bejarano, Jesús A. (1980). Los estudios sobre la historia del café en Colombia. Cuadernos de Economía, 1(2), 115-140.
- . Bickel, A., & Goldar, R. M. (2015). Movimientos Sociales: Formación y construcción de poder. Serie: Miradas desde la Educación Popular, 1-74.
- . Bonal, Xavier. (2004). Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós Ibérica, S.A.
- . Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI Editores
- . Brigido, A. M. (2016). Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales. Editorial Brujas.
- . Brookover, W. (1949). Sociology of Education: A Definition. American Sociological Review, 14(3), 407-415.
- . Cadena Gómez, G., & Gaitán Bustamante, A. (2006). Las enfermedades del café: logros y desafíos para la caficultura colombiana del siglo XXI.
- . Calderón Ruiz, D. J., & Robayo Rodríguez, A. E. (2019). Implementación De Aprendizaje Basado En Proyectos En El Área De Barismo Y Cultura Del Café del programa de Tecnología en gastronomía de la Universitaria Agustiniana.
- . Cárdenas, M., & Reina, M. (2008). La minería en Colombia: impacto socioeconómico y fiscal. Fedesarrollo.

- . Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). De los grupos precursores al Bloque Tolima (AUC). Informe No. 1. Bogotá: CNMH.
- . Coombs, P. H. (1971). La crisis mundial de la educación. Península.
- . Compartir, F. (2019). Docencia Rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado.
- . Cortés, José. (2018). De la naturaleza como mercancía a la naturaleza como empresa. Políticas de conservación en tiempos de crisis y neoliberalismo. En: Beatriz Santamarina et al. (coords.): Antropología ambiental. Conocimientos y prácticas locales a las puertas del Antropoceno. Barcelona: Icaria, pp. 99-116.
- . Crespo, Juan & Vila-Viñas, David. (2015). Comunidades Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares Buen Conocer. FLOK Society.
- . Cruz, B. N., & Lopez, P. V. (2009). Territorios en mutación Crisis cafetera, crisis del café. Cuadernos de Desarrollo Rural, 6(63), 11-33.
- . Cuellar, N. A., & Aristizábal, P. (2019). Variables determinantes del precio del Café Arábica en Colombia (2003-2018).
- . DANE. (2019). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2018.
- . Dewey, J. (1916). Democracy in education. The elementary school teacher, 4(4), 190-204.
- . Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula rasa, (13), 217-233.
- . Durkheim, Émile. Educación y Sociología. Ed. Colofón, 3ª ed., México, 1991.
- . Echandía, Camilo (2006). Dos décadas de escalamiento del conflicto armado en Colombia, 1986-2006. Bogotá: Universidad Externado.
- . Educapaz. (2017) La esquina sur del Tolima termina sus Planes de Educación Municipal. Recuperado de: <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/tag/educaci%C3%B3n%20rural.html>.
- . Esquivel Barrios, L. C., Medina, C. E., Franco, J. O., & Prado, J. M. (2013). Chaparral: historia y realidad. Temas y Reflexiones; núm. 2 (2013).
- . Fals Borda, Orlando. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Peripecias (110).
- . Federación Nacional de Cafeteros. (2018). Informe del Gerente General de la FNC - 86 Congreso Nacional de Cafeteros.
- . Flórez, D., Gil, R., Morales, A., Catalán, J., Del Carmen Avendaño Porras, V., Fuentes, C., . . . Morales, F. (2018). La función educativa del profesor, del agrónomo y del técnico agrícola en el mundo rural colombiano.: ¿Agentes del cambio social o generadores de invasión cultural? Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- . Freire, P. (1998). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo XXI.

- . Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- . Gómez, Marcela & Zemelman, Hugo. (2005). *Discurso pedagógico: Horizontes epistémicos de la formación docente*. Editorial Pax México.
- . Gómez, Marcela & Zemelman, Hugo. (2006). *La labor del docente formar y formarse*. Editorial Pax México.
- . Gudynas, E. (2016). *Extractivismos en América del Sur y sus efectos derrame. Gobernanza local, pueblos indígenas e industrias extractivas*, 13.
- . Guelman, A., Palumbo, M., Corvalán, G., Di Matteo, J., Downar, C., Cajal, S., . . . Visotsky, J. (2018). Lo colonizador y lo descolonizador en los saberes del trabajo: Aproximación a una experiencia en proceso. In Guelman A. & Palumbo M. (Eds.), *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares* (pp. 121-144). Buenos Aires: CLACSO. doi:10.2307/j.ctvtwx377.9
- . Hämmäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*, 3(1), 69-80.
- . Herrera, M. C., Díaz, A. P., & Acevedo, R. I. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Nómadas* (Col), (15), 40-49.
- . Landini, F. (2016). Problemas de la extensión rural en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 24(47), 47-68.
- . Lacki, P. (2008). *Desencuentros entre educación y desarrollo rural*. Brasil, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- . Lenski, G. E. (1969). *Poder y privilegio: teoría de la estratificación social*. Paidós.
- . Lozano Flórez, Daniel. (2008). La construcción y gestión de sistemas municipales de educación en Colombia: problemas y perspectivas de la descentralización de la educación. *Revista Colombiana de Sociología*, 30, 135–161.
- . Machado, Absalón & Ocampo, José Antonio. (1989). "Los orígenes de la industria cafetera, 1830-1929", *Nueva Historia de Colombia vol V. Economía, Café, Industria*, Planeta, Bogotá.
- . Machado, M & Ríos Osorio, L. A. (2016). Sostenibilidad en agroecosistemas de café de pequeños agricultores: revisión sistemática. *Idesia* (Arica), 34(2), 15-23.
- . Manheim, L. M., Feinglass, J., Hughes, R., Martin, G. J., Conrad, K., & Hughes, E. F. (1990). Training house officers to be cost conscious: effects of an educational intervention on charges and length of stay. *Medical care*, 29-42.
- . Martínez, A. (2003). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina*. En *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- . Martínez, A. Noguera, C. & Castro, J. O. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia-Tercer Milenio.
- . Molano, Alfredo. (2016). *A lomo de mula*. Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.

- . Molano, Alfredo. (2014). Entrevista con Jaime Guaraca en La Habana. Recuperado de <https://www.elspectador.com/noticias/politica/entrevista-con-jaime-guaraca-en-la-habana/>. El Espectador.
- . Molano, Alfredo. (1994). Trochas y fusiles. Bogotá: Iepri.
- . Palacios, Marco. (2011). ¿De quién es la tierra?: Propiedad, politización y protesta campesina en la década de 1930. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- . Palacios, Marco. (2002). El Café en Colombia, 1850-1970. Una historia económica, social y política. Bogotá: Planeta, Ediciones Uniandes y El Colegio de México.
- . Parsons, Talcott. (2005). The social system. Glencoe, Ill., Taylor & Francis e-Library.
- . Pizarro, Eduardo (1991). Las Farc (1949-1991). De la autodefensa a la combinación de todas las formas de lucha. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- . Reimers, Fernando. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXII, núm. 1, 1º trimestre pp. Centro de Estudios Educativos, A.C; 9-70.
- . Rutas del conflicto. (2017). EL DAVIS. El nacimiento de las FARC Recuperado de : [https://rutasdelconflicto.com/especiales/nacimiento\\_farc\\_davis/](https://rutasdelconflicto.com/especiales/nacimiento_farc_davis/).
- . Rodríguez Triana, J. C. (2012). Análisis de los alcances del control territorial por parte de las fuerzas militares en la implementación de la Política de Defensa y Seguridad Democrática, como fortalecimiento del Estado. Primer período del gobierno Álvaro Uribe Vélez (2002-2006).
- . Saether, S. (1999). Café, conflicto y corporativismo una hipótesis sobre la creación de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia en 1927. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, 0(26), 134-163.
- . Sánchez, Á. R., Ulloa, K. H., & Marques, R. A. (2012). El impacto de la producción de café sobre la biodiversidad, la transformación del paisaje y las especies exóticas invasoras. Ambiente y Desarrollo, 16(30), 93-104.
- . Santos, Boaventura De Sousa. (2015). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.
- . Urdaneta, J. S. (2016). El campo jurídico de las FARC: aproximación a las prácticas de justicia guerrillera. Revista Via Iuris, (21), 109-123.
- . Vargas Hernández, S. (2019). El estado diferente: presencias diferenciadas, ausencias deliberadas y construcción de imaginarios en el sur del Tolima.
- . Willis, P. (1981). Cultural Production 1s Different from Cultural Reproduction 1s Different from Social Reproduction 1s Different from Reproduction», Interchemge on Educational Policy, vol. 12, nº 2-3.
- . Young, M. (1971). Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education, Londres, Collier MacMillan.