

LA EDUCACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LO COMUNAL

Martha Isabel Cabrera Otálora - Libia Esperanza Nieto Gómez

Martha Liliana Palomino Leiva - Reinaldo Giraldo Díaz

e-ISBN 978-958-651-649-5



Compiladora
Julialba Ángel Osorio

Grupos de Investigación
Tecnogénesis, Ignacio Torres Giraldo, Colectivo Génesis GIT

LA EDUCACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LO COMUNAL

e-ISBN: 978-958-651-649-5

COMPILADORA

Julialba Ángel Osorio

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Tecnogénesis

Ignacio Torres Giraldo

Colectivo Génesis GIT

Martha Isabel Cabrera Otálora

Libia Esperanza Nieto Gómez

Martha Liliana Palomino Leiva

Reinaldo Giraldo Díaz

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Línea de Investigación: Desarrollo rural

2018



GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

**Tecnogénesis
Ignacio Torres Giraldo
Colectivo Génesis GIT**

**Martha Isabel Cabrera Otálora
Libia Esperanza Nieto Gómez
Martha Liliana Palomino Leiva
Reinaldo Giraldo Díaz**

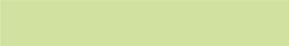
Colección: Desarrollo rural
Serie: Discursos y prácticas del desarrollo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Línea de Investigación: Desarrollo rural

2018



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

Rector

Jaime Alberto Leal Afanador.

Vicerrectora Académica y de Investigación

Constanza Abadía García.

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Leonardo Yunda Perlaza.

Vicerrector de Desarrollo Regional

y Proyección Comunitaria

Leonardo Evementh Sánchez Torres.

Vicerrector de Servicios a Aspirantes,

Estudiantes y Egresados

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz.

Vicerrector de Relaciones Internacionales

Luigi Humberto López Guzmán.

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Myriam Leonor Torres.

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche.

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Alba Luz Serrano Rubiano.

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Sandra Milena Morales Mantilla.

Decano Escuela de Ciencias Básicas,

Tecnología e Ingeniería

Claudio Camilo González Clavijo.

Decana Escuela de Ciencias Agrícolas,

Pecuarías y del Medio Ambiente

Julialba Ángel Osorio.

Decana Escuela de Ciencias Administrativas,

Económicas, Contables y de Negocios

Sandra Rocío Mondragón.



LA EDUCACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LO COMUNAL

Martha Isabel Cabrera Otálora
Libia Esperanza Nieto Gómez
Martha Liliana Palomino Leiva
Reinaldo Giraldo Díaz

La educación para la realización de lo comunal / Ángel Osorio, Julia Alba (Compilador) ... [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2018. (Grupo de Tecnogénesis – Ignacio Torres Giraldo – Ignacio Torres Giraldo – Colectivo Génesis GIT. Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente - ECAPMA)

ISBN: e-ISBN:978-958-651-649-5

1. EDUCACIÓN 2. ETNOEDUCACIÓN 3. MUJERES RURALES I. Cabrera Otálora, Martha Isabel II. Nieto Gómez, Libia Esperanza III. Palomino Leiva, Martha Liliana IV. Giraldo Díaz, Reinaldo V. Título.

331.4
AN581

Título de Libro

LA EDUCACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LO COMUNAL

Autores

Martha Isabel Cabrera Otálora

Libia Esperanza Nieto Gómez

Martha Liliana Palomino Leiva

Reinaldo Giraldo Díaz

Grupos de Investigación

Tecnogénesis

Ignacio Torres Giraldo

Colectivo Génesis GIT

e-ISBN: 978-958-651-649-5

Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente (ECAPMA)

Fotografía de la portada “Tejiendo a pulso”,

tomada y cedida por **Martha Isabel Cabrera Otálora**

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 Sur No. 14-23
Bogotá D.C
Diciembre 2018.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons -
Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.
https://co.creativecommons.org/?page_id=13.

Índice

Prólogo	8
---------------	---

CAPÍTULO 1. Educaciones Propias y Etnoeducación en Colombia.

Martha Isabel Cabrera Otálora, Libia Esperanza Nieto Gómez y Reinaldo Giraldo Díaz **11**

Introducción	11
--------------------	----

1. Marco metodológico	13
------------------------------------	-----------

2. Contexto general de la educación indígena	14
---	-----------

2.1 La educación para las comunidades indígenas en la Agenda 2030	14
---	----

2.2 Educación para la población indígena en el marco de la OEA	17
--	----

2.3 Contexto latinoamericano de la educación indígena	19
---	----

2.4 Etnoeducación en Colombia	21
-------------------------------------	----

2.5 La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación	22
--	----

2.6 Educación propia: una apuesta por la defensa del territorio	25
---	----

3. El rol del liderazgo pedagógico en la educación del siglo XXI	27
---	-----------

3.1 Liderazgo del profesor y educación propia	32
---	----

3.2 Tipos de liderazgo y características propias del profesor líder	33
---	----

3.3 El rol del líder profesor en la educación propia	35
--	----

Conclusiones	36
--------------------	----

Literatura citada	38
-------------------------	----

CAPÍTULO 2. Mujeres y ruralidad en Colombia

Martha Liliana Palomino Leiva **41**

Introducción	41
--------------------	----

1. El contexto histórico de las mujeres rurales en Colombia	42
--	-----------

1.1. Periodo: años veinte finales de los cincuenta del siglo XX	43
---	----

1.2. Periodo: finales del cincuenta y comienzos de los setenta del siglo XX	45
1.3. Periodo: años setenta e inicios de los ochenta del siglo XX	46
1.4. Periodo: años ochenta e inicios de los noventa del siglo XX	46
1.5. Periodo: años noventa y finales de siglo XX	47
1.6. Periodo: 2000 – 2016 siglo XXI	48
2. Normatividad colombiana referente a la mujer rural	50
2.1. Políticas Públicas e Institucionalidad	52
2.2. Situación actual de las mujeres rurales	52
2.3. Condiciones y calidad de vida de las mujeres rurales	53
2.4. Participación de las mujeres en las Unidades de Producción Agropecuaria –UPA	56
2.5. Factores de sustentabilidad en mujeres productoras rurales residentes	57
2.6. Mujeres productoras rurales en territorios de grupos étnicos	58
2.7. Economía familiar, seguridad alimentaria y nutrición	58
2.8. Roles y protagonismo de las mujeres rurales	59
3. Mesa Mujer Rural en el diálogo municipal Educación, Desarrollo y Comunidades Campesinas	62
3.1. Breve historia de la mesa de diálogo municipal	62
3.2. Descripción del municipio de Balboa	63
3.3. Problemáticas de la mujer rural del municipio de Balboa	65
3.4. Descripción del municipio de La Celia	68
3.5. Problemáticas de la mujer rural del municipio de La Celia	69
Conclusiones	71
Literatura citada	72
CAPÍTULO 3. Educar para la realización de lo comunal	75
Martha Isabel Cabrera Otálora, Libia Esperanza Nieto Gómez y Reinaldo Giraldo Díaz	
Introducción	75
Conclusiones	78
Literatura citada	78

Prólogo

En América Latina cada vez son más los discursos y las prácticas que se ocupan de una transición a un mundo totalmente diferente, de la necesidad de una profunda y creativa transformación cultural e institucional. Ya son muchas las experiencias latinoamericanas que ofrecen alternativas desde abajo para el logro de la autonomía comunitaria y la educación como disyuntiva a las ideas de progreso, desarrollo, crecimiento económico, generación de capital, calidad, entre otras formas de gobierno modernas, mediante las cuales se ponen los sistemas educativos latinoamericanos al servicio del capital transnacional. En este libro de investigación se considera el papel que juega lo educativo en la realización de lo comunal, en el fortalecimiento de las apuestas contrahegemónicas que presentan un alegato fundado y contundente contra el orden dominante y reinventan la democracia.

En Colombia la visión predominante es la que considera la educación como un camino para el desarrollo. Actualmente, la educación se encauza al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS, los cuales son el producto de las políticas de los Estados y los Organismos Multilaterales. El Estado colombiano se acoge a este marco regulatorio inscrito en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los ODS, la cual integra en sus tres dimensiones social, económica y ambiental, retos a nivel global y nacional. Colombia es uno de los países que lidera la implementación de agendas como ésta, además de las alianzas por el cambio climático y la adopción de estándares mundiales como los desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE. A través de los ODS, al país se le pide avanzar sobre metas concretas en pobreza, educación y medio ambiente. A través del Documento CONPES 3918 (DNP, 2018), Colombia establece las metas y las estrategias para el cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS y genera una hoja de ruta para cada una de las metas establecidas, incluyendo indicadores, entidades responsables y los recursos requeridos para llevarlas a buen término. Este documento CONPES 3918 es un punto de partida para la definición de indicadores, acciones y metas que generen sinergias entre los diferentes sectores en la escala nacional para que sirvan como insumo al desarrollo de programas, proyectos e iniciativas a nivel local en torno al desarrollo

sostenible; así como para garantizar el seguimiento y la rendición de cuentas frente a los avances de los mismos.

En este libro de investigación se considera que, pese a la insistencia de los Estados y los Organismos Multilaterales, la apuesta colombiana por el desarrollo debería ser enfocada hacia iniciativas que permitan recomponer el tejido social, los lazos comunitarios y las relaciones conviviales con la naturaleza. La educación, orientada a la realización de lo comunal, es una de esas iniciativas. La educación, concebida para realizar los cambios culturales futuros, puede ayudar en la construcción de una capacidad visionaria de la sociedad, en la creación de significados nuevos, de organizaciones colaborativas inéditas, de proyectos de vida colectivos, autónomos y autopoiéticos. La educación para la autonomía contribuye al establecimiento de nuevas bases para la vida social, por fuera de las lógicas del Estado, abriéndose a la autoorganización como pluralidad de mundos a través de redes planetarias interculturales.

En el primer capítulo del presente libro, se contraponen dos enfoques referidos a la educación: educación propia y etnoeducación. Uno, el de la comunidad Indígena Misak del departamento del Cauca, Colombia, que pretende conservar sus raíces ancestrales y salvaguardar sus territorios. Y otro, la orientación etnoeducativa, proveniente tanto desde los organismos internacionales —OCDE, ONU y OEA— como del Estado colombiano, los que encaminan la educación hacia el desarrollo.

En el segundo capítulo, acerca del papel de las mujeres rurales colombianas, se muestra cómo la perspectiva estatal predominante es la del desarrollo rural. En Colombia, históricamente la participación de las mujeres rurales se ha centrado en procesos productivos y reproductivos, organizativos y comunitarios, religiosos y políticos; encontrándose su principal aporte en las actividades del hogar, en la seguridad alimentaria de la familia y en las luchas dirigidas desde movimientos campesinos, indígenas, sociales y sindicales; en la defensa de sus propios derechos y en el desarrollo de programas y proyectos productivos, culturales y sociales. Se destaca el rol protagónico de la mujer en todas las actividades productivas del campo ya sean agrícolas, pecuarias, artesanales, forestales, mineras, pesqueras, comerciales, turísticas. El enfoque de género se constituye en una estrategia

que contribuye a la superación de las desigualdades e inequidades sociales, económicas, culturales y políticas del mundo actual. Sin embargo, al incorporarse en las políticas públicas, planes y programas institucionales, territoriales y rurales se orientan hacia el desarrollo, que es la apuesta de Organismos Multilaterales y Estados y así se sigue generando inequidad social, económica y política.

El tercer capítulo, a manera de epílogo, sintetiza los argumentos fundamentales que permiten mostrar a partir de los lineamientos de Arturo Escobar del diseño con orientación autónoma, la manera cómo la educación puede aportar a la realización de lo comunal, mediante la deselitización del conocimiento, con el pensamiento crítico que se preocupa por superar la explotación, la dominación, la desigualdad, para así construir justicia social y autonomía dentro de las comunidades.

Martha Isabel Cabrera Otálora

Magister en Educación, Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia

Libia Esperanza Nieto Gómez

Especialista en Recursos Hidráulicos, Universidad Nacional de Colombia. Ingeniera Agrícola, Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá – Colombia

Reinaldo Giraldo Díaz

Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia. Magister en Filosofía, Universidad del Valle. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia.

Departamento Nacional de Planeación. DNP. (2018). Documento CONPES 3918. Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS en Colombia



CAPÍTULO I

EDUCACIONES PROPIAS Y ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

Martha Isabel Cabrera Otálora

Magister en Educación, Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca.
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia

Libia Esperanza Nieto Gómez

Especialista en Recursos Hidráulicos, Universidad Nacional de Colombia. Ingeniera Agrícola, Universidad Nacional de Colombia.
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá – Colombia

Reinaldo Giraldo Díaz

Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia. Magister en Filosofía, Universidad del Valle. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia.
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia.

Introducción

Apostar por una educación propia en el Siglo XXI puede ser considerado un pretendido que se desliga de las consideraciones globales del desarrollo. Sin embargo, para la comunidad indígena Misak del departamento del Cauca, Colombia, es una misión diríase política, que se juega entre conservar sus raíces ancestrales y salvaguardar sus territorios. En el ejercicio de contraste serán revisadas las orientaciones etnoeducativas, tanto desde los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas – ONU y la Organización de los Estados Americanos – OEA, como desde la política etnoeducativa colombiana, y aquellas que definen la educación propia. En el caso de los primeros, considerando, ante todo, las directrices que respecto de la educación ha definido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, la que considera como misión de la educación el desarrollo de los pueblos. Respecto a los segundos, en

el marco de una intencionalidad de la comunidad, involucra el rol del profesor como un líder que aporta al ejercicio de descubrirse como comunidad ancestral y dejar claro que su cultura y su territorio son su fortaleza, y la educación, su medio para redefinirse como comunidad que protege y conserva su herencia ancestral.

Colombia es un país que tiene definido desde su plan de desarrollo “Todos por un nuevo país 2014-2018”, una apuesta por alcanzar una Colombia en paz, equitativa y educada. Para lograrlo ha encauzado sus políticas públicas, entre ellas, la educativa, para conseguir que estos tres aspectos se interrelacionen de manera tal, que, como se afirma en su introducción, la paz favorezca la equidad y la educación; la equidad propicie la paz y la educación; y la educación genere condiciones de paz y equidad (DNP, 2015); para lograr finalmente estar bajo los estándares de un país desarrollado con todo lo que ello implica.

Entre tanto, es de reconocer que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, la Organización de las Naciones Unidas – ONU, y la Organización de los Estados Americanos – OEA, adelantan apuestas, tanto globales como regionales –en contexto latinoamericano–, que propenden, igualmente, por definir lineamientos desarrollistas, en el eje contextual de las comunidades indígenas a través de la apuesta pedagógica de la etnoeducación.

Al hacer una revisión documental sobre los impactos esperados de la educación en los diferentes territorios, bien puede resumirse en el fortalecimiento de un capital social que robustece tanto la producción como el consumo mediante la consolidación de mano de obra calificada y emprendedora, se llega a la comprensión de la expresión de apuestas educativas de resistencia al modelo etnoeducativo en comunidades indígenas que, como la Misak en el departamento del Cauca, Colombia, ven en la educación no la formación del capital social para el desarrollo, sino una oportunidad para conservar tanto sus raíces ancestrales como, y sobre todo, sus territorios, donde el rol del profesor cobra importancia como líder social. Sin embargo, estas comunidades indígenas inmersas en una legislación constitucional deben atender tal legislación y, en suma, procurar que sus apuestas educativas redunden en el alcance de objetivos propuestos en las políticas públicas, particularmente, la política etnoeducativa de Colombia.

Desde hace siete años, la comunidad Misak ha creado la Misak Universidad, con el objetivo de lograr la aplicación de lo que la comunidad ha definido como

“educación propia”. Sin embargo, al observar su apuesta curricular y algunos de los acompañamientos que ha recibido por parte de universidades que obran bajo el Decreto 230 de 2002 (MEN, 2002), por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, se observa una ausencia formal de lo que puede significar tal apuesta educativa, pareciera que en éstas queda la duda referida a la certificación de sus saberes, lo que implica reconocimiento de los mismos por parte de lo que los Misak nombran como educación occidental. Tal falta de claridad redundante en la continuidad de acciones que resultan una réplica de lo que no aceptan como apuesta educativa para su comunidad como lo es la etnoeducación y, sin embargo, son insistentes en que su apuesta educativa es propia.

Se espera con el presente capítulo aportar a la identificación de los elementos teóricos sobre los que se funda la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak y los cuales la diferencian del concepto de etnoeducación, y de esta manera sumar a los trayectos ya recorridos por esta comunidad en su interés por salvaguardar sus raíces a partir de la implementación de lo que han nombrado como educación propia. Se pretende así mismo, aportar a la legislación colombiana elementos que permitan, de ser el caso, la ampliación de los límites actualmente definidos en la política etnoeducativa colombiana.

1. Marco metodológico

Este capítulo se centra en el planteamiento de la siguiente formulación problemática: ¿Cómo se configura la idea de educación propia en los Misak frente a la política de etnoeducación colombiana? Con el objetivo de identificar los elementos teóricos sobre los que se funda la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak y que la diferencian del concepto de etnoeducación. Complementando este objetivo, se revisó el concepto de etnoeducación a partir de lo definido por organismos internacionales y se analizaron los aspectos coincidentes entre la Ley General de Educación colombiana y la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak.

Se realizó una revisión bibliográfica entre documentos emitidos por parte de los organismos internacionales y nacionales sobre etnoeducación, que permitió identificar los elementos teóricos que fundan la idea de educación propia planteada por la comunidad indígena Misak. Asimismo, se concentra la revisión de la

puesta en práctica de la educación propia en la Misak Universidad, identificando aquellas ideas y prácticas que comprometen lo diferencial de la etnoeducación, como pauta para explicitar las acciones curriculares, didácticas, evaluativas y de promoción educativa.

Se tuvieron las siguientes limitaciones en el desarrollo de la investigación: disposición por parte de las autoridades del resguardo indígena para brindar información o para atender las visitas programadas y dado que, la conceptualización sobre educación propia será construida con los profesores de la Misak Universidad, la limitación está dada en la claridad que sobre tal misión institucional tienen los profesores consultados.

2. Contexto general de la educación indígena

La puesta en marcha de los programas educativos especiales para la población indígena está en el marco del derecho a la educación para todos. En este sentido, principios como la equidad y la igualdad son tenidos en cuenta en el presente marco teórico, no en la línea de la calidad, sino en el contexto de la implementación de lo que ha sido definido como la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas.

Diríase que equidad e igualdad solo son pensables en el marco de la calidad, sin embargo, en consideración de los estándares de medición que definen la calidad o no de la oferta educativa de un Estado, se coloca el escenario de la educación para la población indígena en un contexto de discusión que se torna no conciliable si se consideran aspectos como los derechos propios de las comunidades indígenas entre los que se encuentra, a manera de ejemplo en la Ley General de Educación colombiana, una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (Congreso de la República, 1994), que por tanto, no son comparables en criterios de evaluación de la calidad educativa con otros Estados. Así las cosas, a continuación, se presentan los marcos en los cuales la equidad y la igualdad, en tanto deber de los Estados son indicativos de la creación de los escenarios formales para la oferta educativa de la población indígena.

2.1. La educación para las comunidades indígenas en la Agenda 2030

Luego de 21 años de haberse dado los primeros pasos para la creación de un instrumento jurídico relativo a los derechos de las poblaciones indígenas del

continente americano, la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de septiembre de 2007, adopta la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Esta Declaración es considerada el instrumento internacional más completo sobre los derechos de los pueblos indígenas al comprender el consenso mundial sobre tales derechos y establecer un marco universal de estándares mínimos para su supervivencia, dignidad y bienestar; igualmente, se constituye en una acción de relevancia en cuanto a la cooperación y la solidaridad de los pueblos indígenas y los Estados miembros de la ONU.

En el marco de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se observa la decidida intención de la ONU por lograr que los Estados garanticen la inclusión de las comunidades indígenas en los procesos de desarrollo sostenible. La ONU define políticas y estrategias tendientes a fortalecer los derechos de los pueblos indígenas y con ellos aportar en la línea de sus propias prioridades de desarrollo. Así, es posible observarlo cuando con ocasión de la celebración de los diez años de haberse dado la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se afirma que:

A diferencia de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en los cuales los pueblos indígenas eran prácticamente invisibles, los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen el tratamiento explícito de las prioridades fundamentales de los pueblos indígenas, con seis referencias a pueblos indígenas en la Agenda 2030 (ONU, 2017, p. 7).

Para lo cual, se anima a los Estados miembros a considerar debidamente todos los derechos de los pueblos indígenas a la hora de implementar la Agenda 2030, cuyo fin se centra en superar la desigualdad (Agudelo *et al.*, 2018).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL- en el mes de abril de 2017, durante el Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible, reafirmó su compromiso colectivo con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (CEPAL, 2017). En este contexto se viabiliza la aplicación de las estrategias regionales para el alcance de los objetivos de tal Agenda.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS de la Agenda 2030, en términos generales, son universales e integran las dimensiones económicas, sociales y ambientales, tratan aspectos cruciales en materia de educación, seguridad

alimentaria, provisión de servicios básicos, protección social, productividad y gestión del riesgo ante eventos catastróficos. Estos objetivos exigen transformaciones importantes, cambio estructural entre los medios de producción y de consumo que prioricen los sectores más intensivos en conocimiento y aquellos ambientalmente sostenibles.

En materia de educación, el objetivo cuatro de la Agenda 2030, consiste en garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El contexto general de este objetivo indica que la calidad inclusiva y equitativa de la educación para todos requerirá de mayores esfuerzos en poblaciones del África, Asia, el sur de Asia y las poblaciones vulnerables entre las que ubica a los pueblos indígenas.

En la contextualización que permite definir el objetivo cuatro de la Agenda 2030, se encuentra:

1. Niños que nunca van a la escuela.
2. Los resultados de evaluación del aprendizaje muestran que muchos niños al terminar la etapa escolar no adquieren las habilidades básicas de lectura y matemáticas.
3. Hay falta de maestros capacitados y la constante de mal estado de las escuelas, poniendo en peligro la perspectiva de una educación de calidad para todos.
4. Aún hay instituciones educativas sin acceso a computadoras e internet.

Respecto del objetivo cuatro de la Agenda 2030 es de considerar su importancia frente a la inclusión que ésta promueve para que las comunidades indígenas logren la educación para su población infantil; en este mismo sentido, se reconoce el aporte que puede representar la construcción y/o el acondicionamiento de las instituciones educativas. Sin embargo, inquieta observar un sino de homogeneización de la educación para todos, en la que se incluye la educación en las comunidades indígenas. Tal cualidad es evidente en dos aspectos; por un lado, se habla de resultados de evaluación del aprendizaje: lo que indica un estándar de aprendizaje en los niños y niñas. Al respecto, la inclusión educativa no está pensando la individualización de las comunidades indígenas y sus propias necesidades de formación, sino una exigencia de saberes universalizante que promueve unos objetivos que invisibilizan la posibilidad de una educación propia de una comunidad que opte por pensar sus propios procesos de formación.

En este sentido, se precisa observar las oportunidades de educación propia que tiene la comunidad Misak frente al desarrollo de habilidades básicas de lectura y escritura evaluables, para medir la calidad educativa que ofrecen y que responda a los objetivos de la Agenda 2030.

Por otro lado, se encuentra la perspectiva de una educación de calidad para todos, bajo la necesidad de maestros capacitados. En la aceptación que la educación es una inversión del Estado para garantizar su desarrollo como Estado, es claro que este invierte en infraestructura y personal capacitado; desde esta perspectiva, es comprensible que, desde la Agenda 2030, se esperen resultados en dirección de los objetivos planteados por tal Agenda. Pero, a pesar de esta comprensión, entran en juego los intereses propios de las comunidades indígenas, las que no cuentan con el personal capacitado para lograr procesos de formación que respondan a los estándares de calidad que han sido definidos por fuera de los territorios indígenas y con fines alejados de sus cosmovisiones.

Al respecto, la solución que ofrecen los entes internacionales es la capacitación. Sin embargo, comunidades como la Misak, se han mostrado inquietas al respecto, pues comprenden que la capacitación responde a intereses alejados de sus necesidades como comunidad; a lo que se suma que los docentes capacitados deberán responder a los indicadores que permitan evidenciar el alcance de objetivos, los cuales no son los pensados desde sus territorios. Por tanto, se está ante dos perspectivas de apuesta educativa, de un lado, la que se avizora desde la Agenda 2030, y de otro lado, la que está construyendo la comunidad Misak, en el departamento del Cauca, Colombia.

2.2. Educación para la población indígena en el marco de la OEA

En 1989, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos –OEA solicitó a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –CIDH la preparación de un instrumento jurídico relativo a los derechos de las poblaciones indígenas. Entre 1995 y 1997, la CIDH aprobó en su 951 período de sesiones una propuesta de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, siguiendo la recomendación al respecto de la Asamblea General, cuyo borrador había sido aprobado por esta misma Asamblea en su 901 período de sesiones. Finalmente, la propuesta es presentada ante la Asamblea General de 1998, en conmemoración del 501 aniversario de la

Organización. En el preámbulo de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 1997), se encuentra que:

Se recuerda que las instituciones indígenas constituyen un segmento organizado e integral de la población y tienen derecho a ser parte de la identidad nacional de los países. Aportan al fortalecimiento nacional con un papel especial en el fortalecimiento de las instituciones del Estado y en la realización de la unidad nacional basada en principios democráticos.

En cuanto a la erradicación de la pobreza y derecho al desarrollo, se manifiesta la preocupación por la constante privación que sufren los indígenas dentro y fuera de sus comunidades. Igualmente, se recuerda que, en la Declaración de Principios de la Cumbre de las Américas, en diciembre de 1994, los Jefes de Estado y de Gobierno declararon, en consideración a la Década Mundial del Pueblo Indígena, el enfoque a mejorar el ejercicio de los derechos democráticos y el acceso a servicios sociales para los pueblos indígenas y sus comunidades (OEA, 1997, p. 1).

Por su parte, en la sesión tercera, referida al desarrollo cultural, en su Artículo IX, se declara que, entre otros, los pueblos indígenas tienen derecho a:

1. Definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educativas.
2. Preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza.
3. Formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores. Los Estados deben tomar las medidas para asegurar que esos sistemas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes para la población en general y complementariedad con los sistemas educativos nacionales (OEA, 1997, Artículo IX).

Entre los derechos, se debe destacar el compromiso de los Estados para garantizar que los sistemas educacionales definidos por las comunidades indígenas sean iguales en calidad, eficiencia y accesibilidad, a los previstos para la población en general. Por otro lado, los Estados deben incluir en sus sistemas educativos nacionales, los contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural de sus sociedades. Entre tanto, el Departamento de Derecho Internacional –DDI de la OEA, adoptó, en el año 1999, un programa de acción sobre las Américas con el objetivo de:

Promover y fortalecer la participación de los pueblos indígenas en los distintos procesos internos e internacionales de toma de decisiones, sensibilizar a la sociedad en general sobre esta temática, capacitar a los representantes de los pueblos indígenas en diversas áreas que permitan el desarrollo integral de sus comunidades y transversalizar la temática indígena en los diversos proyectos y actividades de la Organización (OEA, 1999, p. 1).

Desde este campo de acción el DDI promueve temas relativos a la niñez y juventud indígena con énfasis en la educación. En este sentido, en su plan de capacitación y empoderamiento, plantea el programa de becas de formación para representantes indígenas, funcionarios de gobierno y las ONG involucradas en la temática indígena de los Estados miembros de la OEA y Sudamérica. El plan becario compromete:

Cursos sobre “Buen Gobierno”, seminarios sobre los “Derechos de los Pueblos Indígenas en el Sistema Interamericano” y talleres sobre la “Participación Política de las Mujeres Indígenas” y sobre “Marco Lógico para la Elaboración de Proyectos”. Cerca de 100 personas han sido capacitadas desde el año 2009, y el objetivo es duplicar este resultado antes del 2013 (OEA, s.f., p. 1).

Luego de las sesiones presenciales, el DDI aporta la asistencia técnica a los ex-becarios, quienes deben adelantar jornadas de capacitación como una forma de materializar el empoderamiento aportado desde la OEA. Se observa entonces el decidido compromiso de la OEA para lograr no solo el reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas sino también, la inclusión de estas en los procesos de cooperación entre los Estados. Entretanto, la OEA a través de su Secretaría General crea y mantiene diversos mecanismos de participación para los pueblos indígenas. Se trata de lograr la participación de los pueblos indígenas en el Sistema Interamericano mediante la creación e implementación de nuevas propuestas como el establecimiento de acuerdos de cooperación entre organizaciones indígenas con la Secretaría General, tendientes a lograr su participación en las Cumbres de las Américas por un lado y, por otro, incrementar el acceso de los pueblos indígenas a los servicios de salud, la tecnología y la educación, entre otros temas (OEA, 2010).

2.3. Contexto latinoamericano de la educación indígena

Bolivia, Brasil, Ecuador, Colombia, Chile, Guatemala, México, Perú y Venezuela han adoptado e implementado desde el contexto de sus Constituciones, los

Derechos Humanos de los Indígenas, conforme lo indica la publicación que hace la OEA desde la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (OEA, 2000).

Adoptar la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es encontrar la forma de lograr procesos que dignifiquen la vida de la comunidad indígena en los diferentes escenarios del hemisferio americano; así permite observarlo el informe sobre la situación de los derechos indígenas en Guatemala ante la OEA (OEA, 1993), donde se retoman las palabras de Serrano, presidente de Guatemala, quien en discurso de apertura de la cumbre presidencial de México, afirmó que el 60% de los 10 millones de personas guatemaltecas son descendientes de esa antigua civilización, refiriéndose a la cultura Maya-Quiché (OEA, 1993). En el mismo informe, se encuentra que:

Muchas acciones del Estado guatemalteco reflejan un estereotipo cultural que es discriminatorio. Uno de ellos es el sistema educativo, donde la historia, los nombres geográficos de los lugares, el lenguaje de instrucción e incluso los valores éticos desdeñan o ignoran los utilizados por la mayoría de la población, socavando así su integridad cultural y su derecho a la dignidad (OEA, 1993, p. 1).

Entre tanto, para México se denuncia la desventaja en la que están los niños indígenas frente a los niveles de escolaridad de la población en general: de nivel de formación primaria y preprimaria. En consecuencia,

El 43% de los indígenas mayores de 15 no tienen instrucción formal alguna, una tercera parte de ellos no logró completar la escuela primaria, y poco más del 10% cuenta con algún grado de instrucción postprimaria. Mientras que el índice de analfabetismo en la población adulta general es del 12,4%, en el caso de los indígenas tal índice es del 46% (OEA, 1998, p. 1).

Por su parte, Brasil realiza, según la OEA (1997), numerosas acciones en defensa y promoción de los indígenas y de sus derechos. En 1996 el Estado toma la iniciativa de acabar con el racismo y propende porque la cultura de los pueblos indígenas sea tratada correctamente. Como acción principal, en articulación con el Ministerio de Educación y Cultura, a través del Comité de Educación Escolar Indígena, se puso en marcha el programa de promoción y divulgación de materiales didáctico-pedagógicos, de nivel elemental, medio y superior para desarrollar una valoración adecuada y esclarecer conocimientos respecto de los pueblos indígenas brasileños.

Con rigor semejante al de Brasil, Perú, según informe de la OEA (2000), cuenta desde sus normas constitucionales, con lineamientos claros que aportan a la adopción de un régimen especial de educación indígena, y a diferencia de Ecuador, tiene escuelas bilingües para el fomento de las culturas. A pesar de este punto a favor, al igual que los ecuatorianos, los peruanos presentan bajo porcentaje de asistencia de los niños indígenas a la escuela.

2.4. Etnoeducación en Colombia

Según informes de UNICEF (2015) y OCDE (2016), en Colombia existen 102 pueblos indígenas con cerca de 85 lenguas propias, ubicados en zonas rurales y rurales dispersas en Resguardos Indígenas que cuentan con autonomía propia. Los pueblos más numerosos son los Wayuu, Nasa, Zenú y Embera. Los departamentos con mayor porcentaje de población indígena son: Vaupés y Guainía con 65%, Guajira, Vichada y Amazonas con 44%, Cauca con 22% y Putumayo con 18%.

Colombia cuenta con una política etnoeducativa y a diferencia de los demás países de Latinoamérica, plantea una política con una perspectiva integral que supera la apuesta enfocada hacia la educación bilingüe e intercultural de los demás países de la región, mediante la expedición de una legislación más novedosa y avanzada; sin embargo, según la OCDE (2016) y conforme a la decisión de Colombia de pertenecer a esta organización, Colombia debe contemplar entre las prioridades de su sistema educativo entre 2014-2018, el disminuir la tasa de analfabetismo, enfocándose en el sistema de educación indígena, mejorando el sistema de educación bilingüe y reforzando el apoyo para los mejores estudiantes. La clave para el mejoramiento de la educación indígena está en el programa de etnoeducación.

Conforme lo señala la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994) en su artículo 55, la etnoeducación compromete la educación para grupos étnicos en los siguientes términos:

Se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Congreso de la República, 1994, Artículo 55).

Con el artículo 55 de la Ley Educativa colombiana se abre el espacio para que los pueblos indígenas ganen autonomía en sus procesos educativos, lo que implica el desarrollo de sus planes, proyectos educativos y sistema propio de evaluación. Igualmente, permite que al lograrse la oferta educativa en los mismos territorios en los que la población indígena reside, se disminuya, por un lado, la movilidad de los jóvenes hacia los sectores urbanos, permitiendo con ello aumentar la cantidad de talento humano calificado; y por otro lado, se reduce la discriminación a la que se ven sometidos los niños y adolescentes indígenas al estar en instituciones educativas de otros grupos sociales, a lo que se suma la protección de sus cosmovisiones y del pensamiento propio al no ser obligados a recibir arbitrariamente el pensamiento occidental.

El Decreto 804 de 1995 (MEN, 1995) presenta las disposiciones para los grupos étnicos. Asimismo, define las pautas curriculares y orienta la administración y gestión de las instituciones educativas, e igualmente, indica los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad, solidaridad (Cap. I, Art. 2) y elaboración de planes educativos concertados allí donde haya entidades territoriales con asentamientos indígenas (Cap. I, Art. 3). En cuanto a la formulación de los currículos, se adelantarán en participación comunitaria bajo los lineamientos de la Ley General de Educación y en ejercicio de la autonomía de los grupos étnicos (Cap. III, Art. 15).

Se observa entonces, la manera cómo la política etnoeducativa en Colombia es la respuesta a indicaciones planteadas por organismos internacionales que exigen: ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad educativa e inclusión. Asimismo, se hace una insistencia en el respeto a la autonomía de los pueblos indígenas; sin embargo, a la hora de materializar tal autonomía, son más las dificultades formales encontradas que los apoyos para hacer de tal autonomía una realidad en los territorios. Prueba de ello es la exigencia de la calidad educativa en los territorios indígenas, lo que implica el adelantar la práctica educativa indígena bajo las indicaciones occidentales, sin las cuales la calidad no podrá ser favorable para el alcance de indicadores del Estado.

2.5. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación

Lograr afirmaciones sobre la calidad de la educación, implica contemplar ideas que comprometen acciones tendientes a medir los servicios educativos desde el referente de la eficiencia, comprendiendo ésta como rendimiento escolar, y para

lo cual se han definido diversas formas de evaluación. En el intento de Aguerrondo (s.f.) por superar el encasillamiento economicista al que se ha llevado el concepto de calidad y, más concretamente el de calidad educativa, asume una postura que implica pensar la calidad educativa desde una idea inclusiva, que supere el enfoque positivista circunscrito en la metodología de la evaluación, y el enfoque conductista que la encasilla en la repetición de conductas específicas, desde las cuales resulta necesario observar la base conceptual que permite afirmar cómo la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos (Aguerrondo, s.f.).

Con el fin de lograr identificar el sustento teórico de la calidad educativa que permita concebir un panorama incluyente del mismo, se parte de la siguiente idea:

Los principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación se agrupan en dos grandes dimensiones: en primer lugar, existe un nivel de definiciones exógenos al propio sistema educativo que expresa los requerimientos concretos del subsistema de la sociedad a la educación. Éstos, que están a nivel de las definiciones político-ideológicas, se expresan normalmente como fines y objetivos de la educación. Y, por otro lado, diversas definiciones político-ideológicas y técnico-pedagógicas (Aguerrondo, s.f., p. 1).

En este sentido, y en referencia a principios vertebradores fundamentales, Rawls (2006) plantea como principio social la estructura básica de la sociedad desde la que se instituye el objeto primario de la justicia o, como lo indica este autor, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones se entienden la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (Rawls, 2006). Con lo que se tiene claridad en que, como lo afirma el filósofo del neoliberalismo, hablar de principios fundamentales es identificar aquellas estructuras sociales que determinan, entre otras, al sistema educativo, y que, permite definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original deben ser revisadas, y cómo deben ser redefinidas para guiar la toma de decisiones que incrementen la calidad del sistema educativo (Aguerrondo, s.f.).

Así las cosas, en condición de los principios sociales, al sistema educativo llegan disposiciones que deben ser atendidas. Para el caso puntual de Latinoamérica,

la estructura social que determina las decisiones de su sistema educativo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, afirmación a la que se llega al observar que la misión motivadora de su actuar con impacto universal es promover políticas para, entre otros, lograr la máxima expansión posible del crecimiento económico y el empleo, y un mejor nivel de vida de los países miembros, sin dejar de mantener la estabilidad financiera y, de esa forma, contribuir al desarrollo de la economía mundial (OCDE, s.f.).

Considerando como, lo expresan Cabrera, Nieto y Giraldo (2017a, b, c), loable la misión tanto de la OCDE como de los treinta países miembros, se encuentra que, en coherencia del acuerdo de cooperación entre los Estados, se asume el compromiso de crear las condiciones para adelantar los planes y acciones que permitan alcanzar los propósitos de tal organización a través de la formulación de sus políticas públicas en cada una de sus regiones. Sin embargo, no deja de ser globalizante tal intención, la que subsume bajo el rigor de obrar conforme los principios neoliberales de justicia y equidad a cualquier expresión cultural que no coincida con las que Rawls (2006) define como grandes instituciones sociales: protección jurídica de la libertad de pensamiento y de conciencia, competencia mercantil, propiedad privada de los medios de producción y la familia monógama, siendo estas instituciones las que se engloban en el marco de lo adecuado, lo favorable, lo bueno para el mundo.

La coincidencia que se observa en la afirmación de unos principios fundamentales constituidos en la base sobre la cual se definen las decisiones para el sistema educativo, no solo se limita al contexto de justicia, sino que atiende directamente el condicional de calidad, el que se ratifica en Rawls (2006) cuando afirma que, cierto acuerdo en las concepciones de la justicia no es el único requisito para una comunidad humana viable; hay otros problemas sociales fundamentales, en particular los de coordinación, eficacia y estabilidad. Se trata entonces, de un determinismo político desde el cual se definen los lineamientos de actuación para el contexto educativo.

¿Qué alternativa de superación puede haber ante estos principios universalizantes que tienen como humanidad lo social, y a este atributo enmarcado dentro de lo justo, lo coordinado, lo eficiente y lo estable? Se trata de principios que por ser loables y por ser considerados como los más adecuados para la humanidad, dejan de lado otras posibilidades, entre las que se podrían referenciar relaciones alejadas de estos condicionamientos evaluables, pero que han garantizado la vida de comunidades en el marco del buen vivir.

Sin entrar en filigrana argumentativa, se puede inferir que, aquello que no responda a los estándares de lo coordinado, lo eficiente y lo estable, no puede ser considerado viable. Al punto, entra en juego el instrumento de evaluación, como aquel que valora indicadores para confirmar si los sistemas de la sociedad están o no dentro de tales estándares, los cuales llevan al calificativo de calidad. En consideración de lo anterior, se observa entonces que, la política educativa de un Estado no sólo determina los fines educativos que persigue, sino que debe atender los fines de la estructura básica estipulados; por tanto, existirán políticas educativas, no solo por cuantos fines educativos haya, sino conforme los objetivos de coordinación y eficiencia que garanticen la viabilidad del Estado desde su sistema educativo. Ahora bien, hablar de política educativa, implica pensar en reforma, lo que a su vez sugiere, en palabras de Guzmán (2005), grandes cambios estructurales y/o organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles; lo que en términos de Aguerrondo (s.f.) no es otra cosa que revisar y redefinir las decisiones originales que incrementen la calidad del sistema educativo, pero dentro de un contexto concreto.

Desde el tópico de lo político, es preciso considerar las apuestas de lectura que Dávalos (2011) hace sobre el Estado y su función legislativa y ejecutiva al plantear que no debe pensarse éste como un garante de los derechos humanos, sino que su apuesta es por la defensa y protección de los derechos de propiedad. Al respecto, permite ver un Estado que atiende a la sugerencia de aplicación de estrategias en pro de la calidad educativa como garantía de mano de obra calificada y en pro de la asociación con el sector privado. En este sentido, la educación y con ella la investigación, son un negocio rentable, no tanto por el servicio educativo en sí mismo, sino por las oportunidades de negociación que en su marco de actuación son posibles, y que van desde investigaciones al sector educativo aplicadas por organizaciones de diferente índole, pasando por capacitación docente, hasta procesos de innovación, con lo que hoy las universidades se constituyen en un asociado en la creación de productos para un mercado global.

2.6. Educación propia: una apuesta por la defensa del territorio

Bolaños y Tattay (2012) afirman sobre la educación propia que, como concepto, nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC. Sin embargo, con Rojas Curieux (1999), se observa que históricamente, la escuela

era percibida por las comunidades indígenas como una institución que no comprometía la estructura social y cultural; sino que más bien, consideraba que ésta siempre había tenido como función básica, y acaso durante mucho tiempo la única, garantizar la inserción de los jóvenes indígenas en la cultura de la sociedad dominante (Rojas Curieux, 1999); con lo cual la tendencia a pensar la escuela como medio para perder la identidad cultural era una constante. Tal forma de percibir la escuela queda como herencia de los siglos en los cuales la educación estuvo a merced del Estado y la Iglesia católica.

Tal perspectiva sobre la escuela inicia un cambio cuando el CRIC, en 1971, plantea defender la historia, la lengua y las costumbres de las comunidades indígenas del Cauca (CRIC, s.f.). En cuanto a la educación, al observar que el Estado no lograba la cobertura suficiente para garantizar la educación de su pueblo, a lo que se sumaba la observación sobre la inconveniencia de ésta y sus impactos en las comunidades, a mediados de los años ochenta, el CRIC busca comprometer al Estado colombiano en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir, una educación que promoviera la recuperación de la identidad de la comunidad indígena, el territorio y las prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de las lenguas nativas (CRIC, s.f.).

Por otra parte, el Cabildo Indígena de Guambía en el departamento del Cauca, desde 1985, junto con la comunidad educativa del resguardo, ha venido trabajando en programas educativos en pro del fortalecimiento de la educación propia. Al igual que el CRIC, los Misak de Guambía, buscan formular una educación integral, donde los conocimientos propios y externos sigan implementándose en un programa educativo bilingüe e intercultural para el bienestar de las futuras generaciones. Para la comunidad Misak, la apuesta de la educación propia contempla en su marco legal, tanto la ley emitida desde el Derecho Mayor, entendido por el manifiesto guambiano, como *Ibe Namuy y Ñim Merainkucha*, Misak Ley de 2010 (Cabildo de Guambía, s.f.), además de mandatos y otras leyes orales emitidos por parte de las autoridades ancestrales, así como la constitucionalidad del Estado colombiano.

En el suroccidente colombiano se cuenta con dos universidades que adelantan su quehacer pedagógico en el contexto de la educación propia: La Universidad Indígena, Autónoma e Intercultural liderada por el CRIC y la Misak Universidad liderada por los indígenas Misak en Guambía. En ambas se propende por la defensa del territorio, siendo éste un aspecto fundante de su cosmovisión: “nosotros somos

de aquí como nace un árbol. La tierra es nuestra madre, de ella nacimos, con ella vivimos y ella recibe nuestros restos cuando morimos. Nuestro territorio es grande y está determinado por toponimias” (Cabildo de Guambía, s.f.).

3. El rol del liderazgo pedagógico en la educación del siglo XXI

Rodríguez (2011) muestra que el líder pedagógico en su rol de acompañamiento y retroalimentación a las prácticas docentes en el marco de su ejercicio de supervisión influye en procesos de evaluación docente, a la vez que contribuye a planes de mejoramiento general al currículo. Por su parte, Blanco y Cusato (s.f.) sobre la relación entre desigualdad de oportunidades educativas y el nivel socioeconómico de los estudiantes, se centran en que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social. De lo anterior, se puede ver un panorama que deja comprometida la educación propia, pero que, al identificar el rol del liderazgo pedagógico (Rodríguez, 2011), se tiene un ejercicio de autonomía institucional, que hace de los procesos de supervisión educativa una acción más humana, respondiendo no sólo a la misión contemporánea de la educación, sino que atiende una organización local llamada Institución Educativa desde la iniciativa de acompañamiento y mejoramiento de una comunidad.

Desde este referente, es posible deducir que la relación entre estas dos variables - desigualdad de oportunidades y liderazgo pedagógico- tiene una causa marco y es definir la educación como estrategia para alcanzar el desarrollo económico sustentable con equidad. Idea que igualmente se encuentra explícita en Rodríguez (2011), cuando afirma que una educación de alta calidad es fundamental para que la población participe plenamente en las instituciones económicas y políticas, siendo tal participación esencial para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008; citado por Rodríguez, 2011).

Sin embargo, a primera vista, parece que, frente a las condiciones de no equidad educativa, no es posible alcanzar el fin de la educación para el desarrollo sostenible de los Estados, pues resulta evidente que, para lograr la equidad educativa, se debe estar bajo la condición del uso eficiente de los recursos. Es en este asunto donde emerge la necesidad de pensar un fin diferente a la educación que supere el paradigma del desarrollo y, más bien, resignifique un bien común basado no en la homogeneización del bien expresado en la comodidad de vida sobre el pavimento y el desarrollo urbano, industrial y de mercado, sino el bien común solidario entre los integrantes de

una comunidad, entre comunidades. Un fin diferente a la educación que convoque un desempeño docente en el que el rol pedagógico devenga en el de un líder resultado de leer la comunidad: un líder pedagógico que, en términos de Cabrera, Nieto y Giraldo (2017 c), sea resultado de hacer lo deseable en función de la comunidad y no en función del alcance de indicadores ajenos a la comunidad misma.

En tiempos presentes, hablar del bien, se ha comprendido, con Rawls (2006), como la cooperación social entre personas libres e iguales dada en el marco de un sistema equitativo como un valor social. En tanto valor, el bien se evidencia en la convivencia de doctrinas distintas, haciendo fáctico el interés propio del liberalismo: plantear el valor del bien como punto de partida para hablar de la libertad y la justicia en tanto condiciones del ciudadano. El bien como valor y su relación con la libertad es posible observarlo en este autor cuando afirma las tres condiciones que le son esenciales al ciudadano:

(...). Primer aspecto: los ciudadanos son libres en el sentido de que se conciben a sí mismos, y unos a otros, con la facultad moral para tener una noción del bien. (...). Segundo aspecto, los ciudadanos se entienden a sí mismos como fuentes auto-autentificadoras de exigencias válidas (...). El tercer aspecto consiste en que los ciudadanos son capaces de responsabilizarse de sus objetivos, lo que afecta al modo en que se evalúan sus exigencias (Rawls, 2006, pp. 60-64).

Con el filósofo del liberalismo se identifican ideas que enclaustran el valor del bien a las dinámicas propias de la estructura básica de la sociedad, es decir, a las instituciones políticas regidas por principios fundamentales, por lineamientos de actuación instituidos en principios como la justicia y la equidad, para los que, en función de garantizar el bien, se deben gestionar bajo criterios de calidad. Así las cosas, desde la perspectiva de las políticas en materia educativa, garantizar el bien para la comunidad implica adoptar directrices que garanticen la equidad y la justicia, definidas por el Estado, siendo éste, como lo define Rawls (2006), la gran institución social y rectora de sus políticas:

...el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales (Rawls, 2006, p. 73).

El sistema educativo, entonces, está bajo las directrices que determina el Estado en tanto institución social distribuidora de derechos y deberes, además, determinar las ventajas de la cooperación social, entre las que se encuentran, precisamente, las acordadas entre los Estados. Entonces, lo que queda en materia de educación, es lograr alcanzar estándares de calidad que garantice ventajas para los países que se encuentran en cooperación si lo que se desea es continuar bajo los estándares exigidos en los marcos de determinada cooperación.

Pero ¿qué alcance puede lograr el líder pedagógico que ejerce su rol en un ambiente social en el que las desigualdades educativas son la constante y donde se le exige alcanzar estándares de calidad definidos por el Estado en su compromiso con los Estados de cooperación? Con ánimo de contextualizar el entorno que debe enfrentar el líder pedagógico, con Blanco y Cusato (s.f.), se encuentra sobre las desigualdades en el sistema educativo, que:

Las posibilidades de erradicar la pobreza están asociadas a los años de escolarización de la población adulta. Si bien las nuevas generaciones acceden a niveles superiores de estudio, en todos los estratos socioeconómicos, no se ha producido una mayor movilidad social, ya que cada vez son necesarios más años de estudio para acceder a las ocupaciones de mayor productividad (Blanco y Cusato, s.f., p. 4)

Resulta claro el panorama de exigencia de eficiencia: formación y necesidades de capacitación para el trabajo. Sin embargo, la relación de exigencia del sistema educativo no se encuentra respaldado por la inversión en educación que ello implica. Por otro lado, estas autoras permiten observar respecto de otros criterios de calidad que:

América Latina tiene que continuar sus esfuerzos para mejorar la eficiencia de la educación básica, reduciendo los niveles de repetición, deserción, sobreedad e ingreso tardío, de forma que los costos que esto supone se puedan destinar a otros aspectos que redunden en una mejor calidad y equidad de la educación. Sin embargo, una mayor equidad pasa, necesariamente, por lograr una mayor cobertura y calidad de la educación de la primera infancia y de la educación secundaria y superior (Blanco y Cusato, s.f., p. 16).

Ahora, la calidad está en la exigencia de dos acciones: 1. manejo eficiente de los recursos, para lo cual resulta un lineamiento base: promoción e ingreso temprano

al sistema de formación estudiantil; 2. se observa una exigencia referida a la equidad: mayor cobertura educativa. Eficiencia y equidad en la educación, son dos expresiones de la calidad en la educación que son presentadas en la Tabla 1, indicando la eficiencia como una constante de evaluación para medir la calidad educativa. Sin embargo, si se enfatiza la eficiencia en el manejo del recurso de las instituciones educativas para ampliar cobertura— más estudiantes por docente y por Institución —, el pretendido de calidad en el servicio, visto desde la relación misma de la eficiencia, no es posible.

Tabla 1. *Síntesis de la descripción de la desigualdad educativa en América Latina.*

Descripción de la desigualdad educativa	Causas	Consecuencias
Brecha en el ámbito rural y urbano.	<ul style="list-style-type: none"> • En la zona rural poca infraestructura educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • No oferta obligatoria completa.
Inequidad en la distribución de la oferta educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • No suficiente infraestructura para oferta educativa en zonas rurales y que atiendan población con necesidades especiales de aprendizaje. • Mayor oferta en lugares urbanos y de mayores ingresos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños y niñas de la calle o trabajadores, que viven en zonas aisladas y niños y niñas con discapacidad.
Población adulta sin escolarización.	<ul style="list-style-type: none"> • No oferta educativa temprana a la que se suman las causas anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • No acceso a oportunidades de trabajos productivos que promuevan movilidad social. • Ausencia de motivación de escolarización para los hijos.
No condiciones para la permanencia y promoción de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> • Altas tasas de abandono y repetición escolar por parte de estudiantes de estratos de menor nivel de ingresos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes desertores del sistema educativo no superan la condición de obrero u operario.
Desigualdad educativa en función de zonas geográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de oferta educativa a distancias y tiempos razonables. • Escuelas incompletas. • Presión familiar para que los jóvenes trabajen. • Profesores menos calificados. • Ausencia de incentivos para docentes rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deserción educativa. • No cualificación para la oferta laboral.

> Continuación Tabla 1

Descripción de la desigualdad educativa	Causas	Consecuencias
Analfabetismo y analfabetismo funcional.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades indígenas con idiomas amerindios diferentes. • Las propuestas curriculares no reflejan la concepción y visión del mundo de estos pueblos. • El bilingüismo e interculturalidad todavía es escaso. • No se imparte la enseñanza obligatoria completa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desventaja educativa, económica-laboral y social.
Diferencias de oportunidades laborales entre hombres y mujeres.	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres a pesar de lograr mayor nivel de estudio tienen como fin labores domésticas. • Los hombres, a pesar de no tener mayor nivel de estudio, tienen como fin la vida laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los hombres logran mayores habilidades y posibilidades laborales.
Desigualdad entre escuelas públicas y privadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones privadas tienen ingreso selectivo de los mejores. • Las instituciones públicas, deben atender a la población en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos de escuelas privadas obtienen mejores resultados de aprendizaje que los de las escuelas públicas.

Fuente: Cabrera, Nieto y Giraldo (2017c).

A partir del análisis de las diferentes formas de la desigualdad educativa, Blanco y Cusato (s.f.) afirman que muchos de los programas reseñados han sido sistematizados y registrados por la red de Innovaciones Educativas para América Latina, coordinada por UNESCO/Santiago, en la que participan quince países. Las autoras encontraron desde las sistematizaciones y evaluación a los programas que, las poblaciones en condición de vulnerabilidad igualmente reciben, respecto de su sistema educativo un tratamiento inequitativo. En contraste con la constante de resultados que develan la permanencia de la cualidad de inequidad y, por tanto, de oferta de servicio educativo con ausencia de calidad, se encuentran algunas prácticas educativas que no obedecen necesariamente a políticas de Estado sino a iniciativas que surgen del quehacer docente al interior de las aulas y de las instituciones. Así permite también observarlo Rodríguez (2011), cuando al referir el tema del líder pedagógico afirma referenciando a la OCDE, que:

La función que desempeñan es decisiva para mejorar los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar. En función de asegurar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, y satisfacer los requerimientos y estándares del currículo oficial y de la sociedad en su conjunto, en el interior de los liderazgos educativos y su trabajo dentro del equipo de gestión, llevado a cabo en los establecimientos educacionales, deriva la función orientada a lo curricular y técnico, cuyo agente responsable es el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (...) Esta función está dada de acuerdo con la autonomía profesional que tienen los docentes, sujeta a las disposiciones legales que orientan los sistemas educativos, el proyecto educativo institucional (PEI) y los programas de mejoramiento. Esta autonomía se ejercerá en el planeamiento y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Rodríguez, 2011, p. 257).

Se observa que los procesos innovadores educativos nacen en el seno de las instituciones educativas cuando su acción pedagógica no se reduce al cumplimiento de indicadores de calidad, sino a la satisfacción de necesidades propias de su comunidad educativa, lo cual, si bien está en contexto de un Proyecto Educativo Institucional –PEI, obra más allá de las políticas de un Estado que procura responder a la misión de la educación del Siglo XXI y, más bien, hace de la supervisión educativa una acción de asesoría y de aporte para facilitar el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educacionales (Rodríguez, 2011).

3.1. Liderazgo del profesor y educación propia

En Bernal e Ibarrola (2015), se observa el intento por definir los rasgos propios del docente en su condición de líder. Se trata de un ejercicio de revisión bibliográfica que dirige su atención a la idea del liderazgo del profesor desde lo encontrado sobre el liderazgo y la educación. Se destacan las características que le son propias al liderazgo del profesor para concluir que la gestión de los centros educativos, que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico, deberán prestar especial atención al liderazgo del profesor, no en tanto directivo, sino como aquel que, por un lado, crea las condiciones para lograr el aprendizaje de los alumnos en el aula y, por otro lado, transforma en positivas las dinámicas de trabajo de una institución educativa.

Desde la perspectiva de la educación propia, como es definida por comunidades indígenas en Colombia, se examinan las características del liderazgo del profesor (Bernal e Ibarrola, 2015), en especial aquellas que aportan a la configuración del sistema educativo propio indígena. Tal ejercicio es adelantado teniendo en consideración la idea que plantea Rodríguez (2015), sobre el liderazgo pedagógico, quien lo considera como un ejercicio de autonomía institucional que hace de los procesos de supervisión educativa una acción más humana que no solo responde a la misión contemporánea de la educación, sino que atiende una organización local llamada Institución Educativa desde la iniciativa de acompañamiento y mejoramiento de una comunidad.

Las nociones de liderazgo pedagógico y el liderazgo del profesor aportan características que bien podrían ser tenidas en cuenta a la hora de plantear un estado del arte para trabajar la educación propia de la Misak Universidad frente a la política de etnoeducación colombiana. Luego de identificar las características propias del profesor líder aportadas por Bernal e Ibarrola (2015), es presentado un contexto general de la educación propia; finalmente, se observará la identificación del rol docente en la educación propia.

3.2. Tipos de liderazgo y características propias del profesor líder

En la Tabla 2 se presenta un resumen de los tipos de liderazgo y, desde la identificación de sus características generales, son presentadas aquellas características del profesor líder.

Tabla 2. Tipos de liderazgo y las características propias del profesor líder.

Tipo de liderazgo	Características generales	Características propias del profesor líder
Instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • El liderazgo es papel del director. • Gestión centrada en el proceso educativo. • Centra su interés en los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas. • Hacia los 90's se piensa como liderazgo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan y reformulan de manera conjunta las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación. • Influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. • Son líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje.
Distribuido	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a un contexto en el que confluyen: cambios organizativos. • Está un paso más adelante del liderazgo colaborativo. • Hay más líderes que directivos. • Estructura que potencia y obtiene toda la riqueza posible de las interacciones sociales entre líderes. • Repercute positivamente en el profesorado. • Facilita la constitución de comunidades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es experto. • Es mentor de otros profesores. • Puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. • Desempeña roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo para el aprendizaje. • Según su punto de llegada es semejante al instruccional. • Relaciona aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo. • Los directivos trabajan no solo en pro de mejorar el resultado de los alumnos, sino también en todo lo necesario para lograrlo. • Los directivos requieren profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto. • Los directivos comparten su liderazgo con los docentes. • La mejora en los procesos de enseñanza debe darse de manera colaborativa. • El directivo crea las condiciones en las que se trabaje bien la enseñanza y se logre el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se habla de una nueva profesionalidad docente motivada por el directivo. • El docente es también un líder. • En tanto líder, impulsa mejoras en las condiciones de la enseñanza. • Impulsa el desarrollo profesional de sus pares.

Fuente: elaboración propia a partir de Bernal e Ibarrola (2015).

3.3. El rol del profesor en la educación propia

Luego de identificar las características del profesor líder y de contar con un contexto general en el cual se comprende la educación propia en dos comunidades indígenas en Colombia, es posible analizar la potencialidad de autonomía educativa que han logrado las comunidades indígenas del CRIC y Guambía, al norte del departamento del Cauca, a propósito, tanto del liderazgo pedagógico como del liderazgo del profesor.

Es el líder pedagógico el llamado a concentrarse en el bien común, caracterizado por la solidaridad; su acción está centrada en el acompañamiento docente y no en ejercicios de supervisión a manera de fiscalización. Tal expresión de liderazgo es posible identificarla en las apuestas políticas presentes en el Derecho Mayor, entendido en el manifiesto guambiano, donde, ante todo, se plasma el deseo de la comunidad por recuperar las prácticas culturales y la identidad, al igual que dar importancia a su lengua nativa, a partir de la implementación de un programa educativo bilingüe e intercultural para el bienestar de las futuras generaciones.

Desde el liderazgo instruccional, la comunidad indígena Misak tiene como característica la participación de los mayores de la comunidad, tanto hombres como mujeres, en el trabajo de formulación conjunta del currículo, de la enseñanza y de la evaluación. Sin embargo, al observar el tema referido a la condición de “expertos en enseñanza y aprendizaje”, se hace necesario definir el concepto de experto, por cuanto en la comunidad indígena es explícito el desconocimiento de teorías pedagógicas occidentales que permitan valorar su condición de experto pedagógico, sin negar el valor cotidiano de enseñanza-aprendizaje de su cultura. En contraste, aquellos indígenas que se han especializado en universidades occidentales y que poseen el saber sobre pedagogía, podrían alterar lo que en “educación propia” se da en materia de impartir conocimientos propios a su comunidad.

Pensando en la superación hegemónica de la idea de lo “experto en pedagogía” como un valor occidental del conocimiento, se observa en la comunidad Misak un liderazgo distribuido expresado en:

- El sentido de ver la organización educativa, en la que, si bien está el Gobernador del Cabildo como Rector de la Misak Universidad, son los líderes quienes más interactúan en pro, tanto de formular objetivos de aprendizaje como en la definición de estrategias para alcanzarlos.

- El profesor no solo trabaja al interior del aula al servicio del aprendizaje, sino también en la comunidad en general bajo la figura de la minga -trabajo comunitario-.

Finalmente, resulta de interés observar que la Misak Universidad adelanta importantes esfuerzos por lograr un tipo de liderazgo pedagógico con el cual espera formar reales comunidades académicas en el sentido de pensar el proceso de aprendizaje en relación con la organización educativa y ésta a su vez con el liderazgo, donde los profesores lideren procesos para mejorar las prácticas de la enseñanza, siempre motivados por su Gobernador-Rector.

Conclusiones

En este contexto, y con ánimo de dejar explícito el interés crítico respecto de la política internacional en materia de educación para las comunidades indígenas, se debe resaltar que, pese a las positivas y loables intenciones de reconocimiento a la autonomía de los pueblos indígenas, la preservación de sus creencias y territorios, con acciones como las expresadas en la estrategia de becas para la formación en “Buen Gobierno” por parte de la OEA, se deja delineada la frontera de conocimiento que define las relaciones de reciprocidad en materia de desarrollo tanto para los Estados como para las relaciones entre ellos en contexto comercial y político. Quizá por ello, las comunidades indígenas en organizaciones como el CRIC y el cabildo de Guambía han adelantado iniciativas de trabajo comunitario que han devenido proyectos educativos bajo el convencimiento de la importancia de pensar y analizar la escuela, la que, si bien es una institución impuesta históricamente, es ahora una oportunidad dimensionada desde el interior mismo de la comunidad indígena. Sólo bajo esta característica, diríase de acción condicional, es posible pensar en un modelo propio para las necesidades de formación propias, vistas desde sus cosmovisiones y comunidad.

Si bien la educación propia de comunidades indígenas en Colombia apela por unas condiciones que sean definidas desde su propio descubrirse como actores de aprendizaje y enseñanza, al remitir al sistema educativo como algo que ha sido impuesto a su cultura, han decidido pensarse como comunidad educativa desde el mismo sentir de la comunidad. Desde esta perspectiva, resultaría válido pensar en qué son los indígenas expertos para hablar y validar sus propios procesos educativos.

Luego de adelantar una serie de consideraciones nocionales en busca de responder la pregunta por la forma en que es posible lograr el objetivo de la educación para el desarrollo sostenible de los Estados, en el marco de una condición de no equidad educativa, se encuentra que, en el rol del líder pedagógico en ejercicio de su autonomía, está la posibilidad de superar el paradigma de desarrollo. Es el líder pedagógico, en contextos de la comunidad indígena Misak, el llamado a concentrarse en el bien común caracterizado por la solidaridad. Su acción está centrada en el acompañamiento docente y no en ejercicios de supervisión a manera de fiscalización.

Si bien, las políticas educativas responden a una intencionalidad supraestatal concentrada en el desarrollo económico sustentable, definido desde la misión de la OCDE en promover políticas para lograr el crecimiento económico y el empleo, y con ello mejorar la calidad de vida de las comunidades, existe evidencia registrada, como se ha anotado en la UNESCO/Santiago, de la existencia de acciones dentro de las instituciones educativas que superan el indicador de calidad para lograr una vida académica más humana, desde la perspectiva de un liderazgo pedagógico que ha superado el paradigma de su rol como fiscalización y, más bien, ha trascendido hacia uno de acompañamiento al rol docente.

Es preciso llevar la mirada hacia las acciones que se dan al interior de la educación propia, pensada por los Misak a pesar de sus condiciones de vulnerabilidad, para lograr valorar cada vez con mayor convencimiento el impacto que tiene el rol del líder pedagógico en sus comunidades educativas, aportando con ello a vitales procesos de aprendizaje comunitario.

Los tipos de liderazgo permitieron identificar en la generalidad educativa Misak, aquellas características que harían del profesor un líder no solo en el aula sino también en la organización educativa; tanto lo uno como lo otro configurado en la noción de minga.

Quedan por revisar las nociones de experto y minga. La primera como condición que permite hacer tangible, en la vida educativa, el rol del líder profesor; y la segunda, por cuanto se trata de una actividad comunitaria motivada en oportunidades desde la institución educativa. En la primera está la impronta occidental, mientras que, en la segunda se encuentra la impronta indígena.

Literatura citada

- Agudelo, N., Sánchez, J., Arias, A., Hernández, G. y Ortiz, K. (2018). *Prácticas de gestión humana implementadas por las organizaciones con personas en procesos de reintegración (PPR) en Colombia*. En: Caballero, M., Montoya, J. y de la Cruz, G. (2018a). La nueva gestión pública frente a los desafíos de Colombia en el siglo XXI. Universidad Libre Seccional Cali. Cali.
- Aguerrondo, I. (s.f.). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Argentina. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 55-70.
- Blanco, R. y Cusato, S. (s.f.). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKÉwjllPGq_nSAhXCOyYKHQKvC1UQFggYMAA&url=http%3A%2F%2Ffredler.org%2Fdesigualdades_educativas_america_Latina.pdf&usq=AFQjCNHK96a8jKqk3jFDi0eSkXm3jLltA&sig2=JFrZjegTkWX4LgtjUurLoA&bvm=bv.150729734,d.eWE
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45-56. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>
- Cabildo de Guambía. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional: Tejido de saberes secundaria y media vocacional. Territorio Ancestral del Pueblo Guambiano*. Colombia: Cabildo de Guambía.
- Cabrera, M., Giraldo, O. y Nieto, L.E. (2016). Concepto de ciudadanía en Rawls. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 13 (1), 67-84. Recuperado de: <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/view/545>
- Cabrera, M., Nieto, L. y Giraldo, R. (2017a). Otras Educaciones Para Otras Sociedades. En: Ángel (2017). Caminos de re-existencia en América Latina. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2059>
- Cabrera, M., Nieto, L. y Giraldo, R. (2017b). Retornos del saber y diálogo intercientífico. En: Ángel (2017). Caminos de re-existencia en América Latina. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2058>
- Cabrera, M., Nieto, L. y Giraldo, R. (2017c). Organismos multilaterales y fines de la educación en América Latina. *Revista Libre Empresa*. 14 (2), 215-227. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/libreempresa/article/view/3040>
- CEPAL (2017). *Foro de los países de América Latina y el Caribe sobre el desarrollo sostenible*. México: CEPAL. Recuperado de: <https://foroalc2030.cepal.org/2017/es>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC (s. f.). *Origen del CRIC*. Recuperado de: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>

- Departamento Nacional de Planeación DNP. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país” 2014-2018*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Dávalos, P. (2011). *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Bogotá: Desde Abajo. ISBN 978-958-8454-40-5
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170108>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1995). Decreto 804 de mayo 18 de 1995. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2002). Decreto 230 de 11 de febrero. *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Colombia. Recuperado de: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjFgt2yvN3XAhXNQ98KHWiPBNMQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2Farticles03106_archivo_pdf.pdf&usq=AOvVaw0ZnKJqKY2NOBhNILVKz8g
- OCDE (s.f.). *El Programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. SL: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. SL: OCDE. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OEA. (1993). Informe la situación de los derechos humanos en los indígenas de Guatemala. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Guatemala93eng/chapter.3.htm>
- OEA. (1997). Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Proyecto de Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas. *Proceso de preparación, consulta regional y propuesta de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/annualrep/96span/IA1996CapIV.htm>
- OEA. (1998). *Informe la situación de los derechos humanos en los indígenas de México*. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Mexico98sp/capitulo-7.htm>
- OEA (1999). Departamento de Derecho Internacional. *Promoviendo los derechos de los Pueblos Indígenas de las Américas*. SL: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas.asp
- OEA. (2000). *Informe la situación de los derechos humanos en los indígenas de Perú*. SL: OEA. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Peru2000sp/capitulo10.htm>
- OEA (2010). *La Participación de los Pueblos Indígenas en el Sistema Interamericano: Mecanismos Existentes y Nuevas Herramientas Propuestas*. SL: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/indigenas_publicaciones_participacion_sistema_interamericano.pdf
- OEA. (s.f.). *Programa de Acción sobre los Pueblos Indígenas en las Américas*. SL: OEA. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/pueblos_indigenas_programa_accion.asp
- ONU (2007). *Declaración de los pueblos indígenas*. SL: ONU. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

- ONU (2017). *Sustainable development knowledge platform. Sustainable Development Goal 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. SL: ONU. Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2017/66&Lang=E
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Traducido por María Dolores González. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ. Educ.*, 14, (2), 253-267.
- Rojas Curieux, T. (1999). *La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer*. Bogotá: Colombia Internacional, No. 46. Colfuturo.
- UNICEF. (2015). Informe anual Colombia. *Invierte en el valor más rentable de Colombia. Invierte en los niños*. Bogotá: UNICEF. Recuperado de: <http://unicef.org.co/informes/informe-anual-unicef-colombia-2015-version-espanol>



CAPÍTULO II

MUJERES Y RURALIDAD EN COLOMBIA

Martha Liliana Palomino

Magister en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento (Ciencias Sociales), Universidad Internacional de La Rioja: Madrid. M.A. Education Specialization in Online Education, UNAD FLORIDA. Profesional en Psicología Social Comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia

Introducción

En el desarrollo rural las relaciones de género toman relevancia puesto que hacen visible el rol y la participación de las mujeres en las actividades del campo. De igual manera, el enfoque de género se constituye en una estrategia que contribuye a la superación de las desigualdades e inequidades sociales, económicas, culturales y políticas del mundo actual. Este se incorpora en las políticas públicas, planes y programas institucionales, territoriales y rurales para superar la pobreza, promover la igualdad entre los sexos y el reconocimiento de los derechos humanos.

En Colombia la participación de las mujeres rurales se ha centrado en procesos productivos y reproductivos, organizativos y comunitarios, religiosos y políticos. Su principal aporte se encuentra en las actividades del hogar, en la seguridad alimentaria de su familia y en las luchas dirigidas desde movimientos campesinos, indígenas, sociales y del sindicalismo; en la defensa de sus propios derechos y en el desarrollo de programas y proyectos productivos, culturales y sociales. Se destaca su rol protagónico en todas las actividades productivas del campo ya sean agrícolas, pecuarias, artesanales, forestales, mineras, pesqueras, comerciales, turísticas, entre otras.

Este capítulo está dividido en tres apartados. El primero hace un recorrido histórico por las diversas formas de participación de las mujeres rurales, sus aportes y el protagonismo ejercido en Colombia en el siglo XX e inicios del siglo XXI. El

segundo apartado presenta una breve caracterización de la situación actual de las mujeres rurales en Colombia. Finalmente, se presenta la sistematización de la mesa mujer rural abordada en el diálogo municipal: “Educación, Desarrollo y Comunidades Campesinas” realizado en los municipios de Balboa y La Celia, departamento de Risaralda, durante el año 2015.

1. El contexto histórico de las mujeres rurales en Colombia

En Colombia las mujeres rurales han sido protagonistas en la construcción de nación y en la reivindicación de sus derechos a partir de sus formas de participación social, económica y política, aunque su aporte se ha invisibilizado, puesto que su labor se ha centrado en el trabajo doméstico y del cuidado familiar, sin ninguna remuneración económica, tal como lo expresa Thalía Kidder en Oxfam (2017); labor asignada histórica y culturalmente por ser esposas, madres y amas de casa. Así mismo, se les ha asignado la labor de trabajadoras y artesanas por ejercer un rol protagónico en las unidades de producción agropecuaria familiar y comunitaria. Desde esta perspectiva cabe destacar su gran aporte a la agricultura familiar y la economía productiva en los procesos de desarrollo humano contribuyendo a la seguridad alimentaria, al uso sostenible de los recursos, al cuidado de la biodiversidad y al impulso de las economías locales y solidarias (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura - FAO, 2007; Castaño, 2014; Castaño y Romo, 2015).

De igual manera las mujeres rurales se han caracterizado por ser madres, trabajadoras, jefas de hogar, líderes, educadoras y madres comunitarias; campesinas, indígenas y afrodescendientes. Han sido víctimas de la violencia en sus diferentes dimensiones, con desigualdades sociales y con muchas desventajas frente a los hombres en cuanto a los roles del hogar, la tenencia de la tierra, al uso del tiempo libre, la remuneración de su trabajo y la asignación de cargos públicos. En el marco del desarrollo desde una perspectiva de género, la participación¹ de las mujeres se constituye en un instrumento de poder para promover la equidad en las relaciones de género y la división social del trabajo en el marco de los procesos económicos, políticos y sociales de cualquier país (Parella, 2003). En este

¹ Entendida como cualquier tipo de actividad que permite la toma de decisiones e influye en las políticas estatales. También hace referencia a “estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable” (Giménez citado en Petit, 2005, p. 2).

sentido, es necesario comprender la situación de las mujeres rurales con relación al sistema productivo y reproductivo en el mundo globalizado, a fin de superar las barreras que limitan su autonomía y emancipación.

Díaz (2002) destaca una larga trayectoria en cuanto a la participación de las mujeres rurales en la sociedad colombiana durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI. Resalta su papel protagónico en cuanto a la organización y la lucha por sus derechos, pero a la vez, muestra cómo la historia las ha invisibilizado en la forma de agentes sumisas y pasivas al ser replegadas al trabajo doméstico y agropecuario, incapaces de ejercer un rol activo ante las desigualdades de la sociedad y los movimientos sociales. Sin embargo, sus luchas han posibilitado un gran aporte al desarrollo de la nación. A continuación, se presenta una síntesis de las diversas formas de participación, sus aportes y el protagonismo ejercido en el país durante el siglo XX e inicios del XXI a partir de los relatos de Díaz (2002, pp. 4 - 24).

1.1. Periodo: Años veinte finales de los cincuenta del siglo XX

Principales Formas de Participación: protestas populares, participación individual y colectiva en luchas lideradas por los movimientos campesinos, indígenas y sindicalismo agrario.

Aportes y protagonismo ejercido:

- Estímulo a la unión y solidaridad de los trabajadores.
- Lucha organizada por implantar los tres ochos: ocho de trabajo remunerado, ocho de educación, ocho de descanso, con dominical pagado y derecho a jubilación.
- Abolición a los monopolios, los privilegios y las arbitrariedades, así como cancelación de la matrícula y otros abusos en formas de tenencia de la tierra.
- Defensa organizada de derechos de colonos en ocupaciones de tierras baldías mediante sociedades comerciales anónimas.
- Ensayos de explotación cooperativa de la tierra en ‘baluartes’ (construcción de pueblos de colonos).
- Coordinación de esfuerzos con agrupaciones políticas para organizar un partido obrero colombiano (socialista) que llevara representantes a los cuerpos colegiados.
- Reivindicación de los derechos de las mujeres frente a los derechos de los hombres blancos, además se integraron los derechos étnicos y de clase.
- Se creó la Ley 28 de 1932 que puso límite a la potestad marital (una manera de despojar a la mujer de su patrimonio e impedir su autonomía).

- Se impulsaron nuevos derechos para las mujeres. El derecho a la educación (acceso al bachillerato y educación superior) en 1933, el derecho a ocupar cargos públicos en 1936, el derecho a votar en 1954 pero ejercido realmente en plebiscito de 1957, dando paso al ejercicio de la ciudadanía para las mujeres.
- Se fundaron periódicos, programas radiales y revistas feministas dando a conocer sus luchas, derechos y pensamientos.

Representantes feministas populares: mujeres trabajadoras, campesinas y obreras

- > **Juana Julia Guzmán**, nacida en 1892 en el departamento de Córdoba, Colombia, lideresa campesina y socialista. Cofundadora del Baluarte Rojo de Loma Grande en 1916 y de la Sociedad de Obreros y Artesanos en 1918, en el sur oriente de la ciudad de Montería, también impulsó la creación de la Sociedad de Obreras Redención de la Mujer en 1919.
- > **Felicita Campos**, nacida en 1890 en San Onofre, Sucre. Encabezó una de las ligas campesinas en la resistencia contra los terratenientes. Fue encarcelada 30 veces y fue celebre por un viaje que realizó caminando hasta Bogotá en 1929, para reclamar títulos de tierra ante el gobierno de la época. Finalmente, abandona la tierra por la que tanto luchó, al fatigarse de los enfrentamientos con su papá, quien negocio con el terrateniente que se pleiteaba.
- > **Josefa Blanco y Petrona Yance**, mujeres decididas a ganar en lo que consideraban justo. Su protagonismo se ejerció en las luchas bananeras de los años veinte, en acciones de contraespionaje y saboteo.
- > **Betsabé Espinosa**, obrera textil en 1920. En Bello organizó a 300 mujeres para exigir aumento salarial y despido del director y de los capataces que habían agredido sexualmente a cinco compañeras.
- > **María Cano**, entre 1925 y 1930 se destacó por su pensamiento socialista, por su liderazgo y su capacidad oradora para movilizar trabajadoras (es) del campo y de la ciudad, así mismo, contribuyó en la creación de la primera central obrera colombiana. Fue una mujer rebelde y revolucionaria.
- > **Mujeres del movimiento indígena Quintín Lame**, firmaron en 1927 el manifiesto sobre los derechos de la mujer indígena en Colombia.

Representantes feministas cívicas: mujeres de clase media y alta, con profesión de maestras

- > **María Rojas Tejada**, nace el 2 de junio de 1877 y muere en Cali en 1967. Fue maestra desde los 16 años. Educadora de un colegio de niñas en Medellín y Pereira, fundadora del Centro de Cultura Femenina en Pereira, el 15 de enero de 1915 y del periódico Femeninas en agosto de 1916. Aporta y cuestiona de manera significativa a la educación del siglo XX (Tipiani, 2014).
- > **Ofelia Uribe de Acosta**, nació en 1900 en Oiba, Santander, y murió en Bogotá en 1988. Utilizó los diferentes medios -radio, revistas, giras- para transmitir sus ideas feministas. Fundó la hora feminista en Tunja e hizo crítica a la educación colombiana (Blanco, 2014).

1.2. Periodo: finales del cincuenta y comienzos de los setenta del siglo XX

Principales Formas de Participación: participación controlada por las instituciones del estado. Ésta se desarrolla por el voluntariado y los clubes de amas de casa. El voluntariado integrado por numerosas asociaciones ya conformadas de servicio social, realizado en su mayoría por mujeres de estratos medios y altos. Esta estrategia tuvo una visión paternalista y de caridad cristiana a los más pobres. En este caso, se refuerza el rol tradicional de ser madre y esposa de las mujeres rurales. Los clubes de amas de casa fueron dirigidos a las mujeres rurales, y orientados por el voluntariado en 1958 a partir del programa Mejoramiento del Hogar Rural. En 1963, se crea la Asociación de Amas de Casa Rurales de Colombia, con el objetivo de promover proyectos productivos.

Participación gestada en la organización propia de la mujer: a finales de los años cincuenta, se gestó la Unión de Ciudadanas de Colombia –UCC– para impulsar el derecho al voto. En 1957 nació La Unión de Mujeres Demócratas –UMD–, impulsada por el partido comunista de Colombia –PCC–, y a través de los comités de mujeres de base social y rural.

Aportes y protagonismo ejercido: participación en las Juntas de Acción Comunal (JAC), que inicialmente fue marginal y a través de comités de trabajo.

Participación en las Asociaciones de Padres de Familia de los centros educativos: en la formación de asociaciones cívicas o de participación comunitaria para la mejora de la infraestructura social y económica con un alto aporte de trabajo comunitario.

La participación en organizaciones religiosas y en especial en la Legión de María, principalmente en el sector rural. Toman un rol protagónico las instituciones del Estado y la Iglesia en función de la mujer rural.

Principales representantes feministas

No se identifican nombres específicos. En esta época las mujeres se convierten en sujetos pasivos y se refuerza su rol tradicional de ser madre y esposa.

1.3. Periodo: años setenta e inicios de los ochenta del siglo XX

Principales Formas de Participación: la participación social y política mediada por las luchas de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos –ANUC– es protagonista en esta década, lo cual promovió la constitución de comités femeninos, grupos de mujeres campesinas y encuentros regionales femeninos para la consolidación de dicha organización. En 1977, se realiza el primer encuentro nacional femenino, donde se analizan los problemas relacionados con la emigración a la ciudad, la desigualdad entre los trabajadores del sector agrícola, la remuneración de su trabajo y su objeto de mercado promovido por el comercio y los medios de comunicación en el país.

Aportes y protagonismo ejercido: la participación femenina se orienta a la lucha conjunta promovida por las organizaciones mixtas, incluyendo la ANUC. Ésta legítima la lucha de clases y un poco la de género. Sin embargo, las campesinas de Antioquia denuncian la subordinación que les afecta y proponen la igualdad de derechos, siendo rechazadas en los procesos de toma de decisiones en la misma organización e invisibilizadas en los registros de la misma.

Principales representantes feministas

Mujeres líderes radicales participantes de la ANUC. No se identifican nombres específicos.

1.4. Periodo: años ochenta e inicios de los noventa del siglo XX

Principales Formas de Participación: mayor participación y autonomía en organizaciones propias de mujeres y en las gremiales mixtas o étnicas, gracias a la brecha abierta por las campesinas de la ANUC y a la influencia del feminismo internacional. Se crean secretarías, comités y programas de la mujer, para la ocupación de puestos directivos dentro de las organizaciones mixtas campesinas.

Entre ellas, se destacan la ANUC línea Sincelejo, Festracol², Fanal³, Fensuagro⁴, Andri⁵, ANUC - UR⁶, ACC⁷ y ONIC⁸.

Algunas mujeres religiosas de diferentes credos y profesiones también fueron protagonistas al crear la comisión de la mujer iglesia, en 1989, comenzando la lectura feminista de la Biblia, proceso dado a través de los grupos de Comunidades Eclesiales de Base –CEB– inspirados por la Teología de la Liberación. En 1984 nace la Asociación Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas –ANMUCIC–, con el propósito de valorizar el papel de la mujer en el desarrollo agropecuario; en 1986, luego de dos convocatorias nacionales, ésta se consolida como organización. Durante este proceso se presentaron dificultades de legitimación, por un lado, por ser promovida desde el Estado y por otro, por la desconfianza al integrarse mujeres que defendían sus intereses y las demandas del campo.

Aportes y protagonismo ejercido:

- Se promueve la identidad de género, individual y colectiva.
- Se establece el movimiento social de mujeres.
- Se crea la Asociación Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas ANMUCIC.
- Se desarrolla la Ley de Reforma Agraria a partir de la Ley 30 de 1988 y Ley 60 de 1994.
- Hubo reconocimiento de los derechos civiles, sociales, políticos y sexuales de las mujeres.

Principales representantes feministas

- > Mujeres campesinas luchadoras.
- > Mujeres líderes de organizaciones de mujeres.
- > Mujeres funcionarias y académicas sensibles al protagonismo y desarrollo de las mujeres rurales.
- > No se identifican nombres específicos.

1.5. Periodo: años noventa y finales de siglo XX

Principales Formas de Participación: como actoras colectivas en la Asamblea

² Federación Sindical de Trabajadores Agrarios de Colombia con sede en Barranquilla.

³ Federación Agraria Nacional.

⁴ Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria.

⁵ Asociación Nacional de Usuarios del Desarrollo Rural Integral.

⁶ Asociación Nacional de Usuarios Campesinos - Unidad y Reconstrucción.

⁷ Acción Campesina Colombiana.

⁸ Organización Nacional Indígena de Colombia.

Nacional Constituyente de 1991 y en las negociaciones de paz. Sin embargo, por diversas contradicciones y conflictos las mujeres no logran una representación propia en la constituyente. Las mujeres del campo se agrupan en dos grandes bloques: el de ANMUCIC y el de otras organizaciones feministas, ANUC, FESUAGRO, ONIC.

La participación por la paz se dio a través de la Asamblea Nacional de las Mujeres de Paz contra la impunidad y por la vida, la cual facilitó la interlocución del movimiento social y de las mujeres rurales, y condujo a la constitución de la Mesa Nacional de Concertación de Mujeres. Un sector de mujeres campesinas se acercó a los movimientos internacionales y al movimiento social de mujeres de América Latina y participaron de manera significativa en conferencias, foros y asambleas internacionales a favor de la mujer. En 1992, la Corte Constitucional aprobó la jurisprudencia, reconociendo el trabajo doméstico en el hogar como valorable en dinero. En 1999, se llevó a cabo la Asamblea Nacional de Mujeres por la Paz, de donde surgió la Alianza Iniciativa de Mujeres Colombianas por la Paz, conocida como Alianza IMP, proceso dado por las negociaciones de paz (PNUD, 2011).

Aportes y protagonismo ejercido: se continúa con el reconocimiento de los derechos civiles, sociales, políticos y sexuales de las mujeres por influencia de organismos internacionales generadores de política y legislación internacional. Se fortalece la identidad colectiva de las mujeres rurales como mujeres populares y un sector importante del movimiento social en Colombia. Se impulsaron espacios de participación política y de liderazgo femenino en el país, a través de la Red Nacional de Mujeres y la Red de Mujeres Rurales, movimiento debilitado posteriormente por la pérdida de la fuerza de trabajo. Se avanzó en la legitimación de la lucha de género.

Principales representantes feministas

- > Mujeres líderes del movimiento social femenino.
- > Mujeres líderes del sector campesino.
- > No se identifican nombres específicos.

1.6. Periodo: 2000 – 2016 siglo XXI

Principales Formas de Participación: individual y colectiva en organizaciones comunitarias, sindicales, productivas, empresariales, comerciales; teniendo un rol protagónico en escenarios educativos y políticos. De igual manera, participan en

actividades productivas y comerciales a través de grupos, asociaciones, colectivos y movimientos para la protección y garantía de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado.

Se desarrolla el proceso de resistencia de las mujeres frente al conflicto armado, mediante agendas específicas para la restitución de derechos en torno a la restitución de tierras y la satisfacción de los derechos de las víctimas (PNUD, 2011). De esta manera, se consolida la Ruta Pacífica de las Mujeres como movimiento feminista, que trabaja por la tramitación negociada del conflicto armado en Colombia. Este movimiento lo conforman mujeres campesinas, indígenas, negras, jóvenes, profesionales, intelectuales y estudiantes de más de 300 organizaciones y grupos de nueve regionales –Antioquia, Bogotá, Bolívar, Cauca, Chocó, Putumayo, Risaralda, Santander y Valle del Cauca–, trabajando por las mujeres víctimas de la guerra tanto en el sector urbano como rural (Ruta Pacífica de la Mujeres, 2014). Así mismo, se constituye la Mesa de Incidencia Política de las Mujeres Rurales Colombianas, un colectivo de organizaciones de mujeres campesinas, indígenas y afrocolombianas compuesto por seis organizaciones⁹, que propende por la reglamentación de la Ley 731 de 2002, la incidencia política, y la exigibilidad y pleno ejercicio de los derechos (PNUD, 2011).

Aportes y protagonismo ejercido: consolidación del movimiento de mujeres campesinas con una agenda propia y con una gran incidencia en escenarios institucionales. Formulación concertada en planes y programas de desarrollo. Implementación de acciones para las mujeres víctimas del conflicto armado. Mayor liderazgo de la mujer indígena y afrocolombiana. Mayor compromiso del gobierno local, departamental y nacional en promover la participación de la mujer rural y la inclusión de sus derechos en planes, programas y proyectos.

Principales representantes feministas

- > Mujeres líderes del movimiento social femenino.
- > Mujeres líderes del sector campesino.
- > Mujeres víctimas del conflicto armado.
- > No se identifican nombres específicos.

⁹ La Asociación Departamental de Usuarios campesinos de Cundinamarca (ADUC); La Acción Campesina Colombiana (ACC); La Asociación Nacional de Mujeres Campesinas, Negras e Indígenas de Colombia (ANMUCIC); La Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-Unidad y Reconstrucción ANUC-UR; La Asociación de Mujeres por la Paz y la Defensa de los Derechos de la Mujer Colombiana (ASODEMUC) y la Federación de Mujeres Campesinas de Cundinamarca (FEDEMUCC) (Criado, s.f.).

2. Normatividad colombiana referente a la mujer rural

Durante los siglos XX y XXI se establecen grandes logros legales a favor de las mujeres en Colombia. En torno a las mujeres del sector rural se destaca la Ley de Reforma Agraria, la cual reglamenta el acceso a la tierra por parte de las mujeres campesinas y un marco jurídico que garantiza su reconocimiento y protección; en la Tabla 3 se enuncia su contenido y los principales logros para la mujer rural.

Tabla 3. Marco jurídico para la mujer rural en Colombia.

Normatividad	Contenido	Logros para la mujer rural
Constitución Política de 1991	Establece reconocimiento y la protección de los derechos de la mujer.	El reconocimiento del derecho al sufragio, a acceder a la educación superior, a la libre administración de los bienes otorgados a la mujer casada, la abolición de la potestad marital, la participación ciudadana, la libertad, la igualdad frente a los hombres, el derecho a conformar una familia, la protección durante el embarazo, el derecho a ejercer una profesión, entre otros.
Ley 160 de 1994	Se crea el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino. Se define un subsidio para la adquisición de tierras. Se reforma el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria.	Se establece titulación para jefas de hogar y víctimas de violencia. Se garantizan condiciones y oportunidades de participación en los planes, programas y proyectos de desarrollo agropecuario.
Ley 30 de 1998	Reforma Agraria.	Titulación de la tierra a la pareja, mujer a partir de los 16 años. Participación en las instancias decisorias de las instituciones agrarias tales como el comité consultivo nacional y regional, el comité de selección a través de ANMUCIC; ternas para elegir de miembros de la junta directiva de INCORA.
Ley 731 de 2002	Mejora la calidad de vida de las mujeres rurales y establece medidas para la equidad entre hombre y mujer rural.	Se le reconoce su actividad productiva. Se establecen fondos de financiación, crédito, subsidio y capacitación. Se definen las instancias de participación en los diferentes órganos de decisión en el sector rural y territorialidad.

> Continuación Tabla 3

Normatividad	Contenido	Logros para la mujer rural
Ley 823 de 2003	Marco jurídico que garantiza la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres en los ámbitos público y privado.	Se establecen acciones frente a la protección de la mujer rural.
Ley 1257 de 2008	Norma que garantiza a todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como privado. Se establecen mecanismos de protección y atención.	Se le garantizan los derechos como mujer y como víctima de violencia establecidos en el territorio nacional.
Ley 1232 de 2008	Se define la Jefatura Femenina de Hogar como una categoría social de los hogares colombianos.	Se establecen mecanismos de protección en educación, salud, desarrollo empresarial, vivienda, entre otros.
Ley 1413 de 2010	Se incluye la economía del cuidado conformada por el trabajo del hogar no remunerado, con el objeto de medir la contribución de la mujer en el desarrollo económico del país. Este incluye los servicios domésticos, personales y generados y consumidos dentro del hogar, por los cuales no se recibe retribución económica.	Se definen las actividades de trabajo de hogar y de cuidado no remunerado.
Ley 1450 de 2011	A través del Plan de Desarrollo Nacional 2010–2014, se adopta una Política Pública Nacional de Equidad de Género, para garantizar los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres colombianas.	Se establecen estrategias, mecanismos y acciones para las mujeres rurales a través del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.
Ley 1448 de 2011	Se establecen medidas para la atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Se definen normas específicas para los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas.	Se consideran algunas acciones específicas para el reconocimiento y protección de las mujeres y las niñas a través del Ministerio de la Protección Social.
Ley 1542 de 2012	Norma que permite la denuncia de un tercero a la violencia intrafamiliar y a la inasistencia alimentaria, sin que sea necesario que la propia víctima realice la denuncia.	No se establecen criterios particulares.

2.1. Políticas Públicas e Institucionalidad

Actualmente a través de CONPES¹⁰ se cuenta con los siguientes documentos: 3726 de 2012, 161 de 2013 y el 3784 de 2013 (DNP, 2012, 2013), en los cuales se definen los lineamientos y La Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres, y a través del decreto 1649 de 2014 se ratifica la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. Los programas y acciones para la mujer rural se orientan desde el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, el Ministerio de la Protección Social y la Unidad para las Víctimas; estos tienen como objetivo implementar políticas destinadas a promover la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, diseñar e impulsar las acciones para el reconocimiento y la protección de la mujer rural en función de su bienestar social y económico, definir mecanismos de seguimiento y evaluación de las políticas, planes y proyectos.

2.2. Situación actual de las mujeres rurales

En el marco del desarrollo rural tanto la igualdad como la equidad de género toman relevancia puesto que contribuyen con el bienestar de la humanidad. De igual manera posibilitan la participación de los distintos actores sociales en las diferentes actividades y procesos del campo, la mitigación de la pobreza y el empoderamiento de las personas para el ejercicio pleno de sus derechos frente al estado (Farah y Pérez, 2003, p. 104).

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – FAO (2009), se tienen como referencia los siguientes conceptos los cuales han sido incorporados en su marco estratégico de agricultura y desarrollo rural:

La igualdad de género es aquella situación en la que las personas disfrutan de los mismos derechos, oportunidades y retribuciones, independientemente de su sexo.

La equidad entre los géneros hace referencia a la justicia e imparcialidad en el trato dado a hombres y mujeres, en función de sus necesidades respectivas (FAO, 2009, p. 2).

Desde esta perspectiva se ha buscado reducir la discriminación entre los géneros, tanto en sus relaciones como en sus funciones y en promover el tratamiento

¹⁰ Es el organismo asesor especial del gobierno en todos aquellos aspectos que se relacionan con el desarrollo económico y social del país (Decreto 627/1974) (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas).

equivalente de las personas en lo referente a derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades, sin importar el sexo, edad, etnia, religión o partido político. Es pertinente advertir que, en el medio rural pese a que las mujeres han aportado de manera significativa en su desarrollo, han sido ignoradas en sus intereses y necesidades: por ello, la cuestión de género toma relevancia en este análisis. A continuación, se ponen de relieve algunas dimensiones y características que describen la situación actual de las mujeres rurales en Colombia mostrando ciertas capacidades y diferencias que necesitan ser visibilizadas, así como desigualdades e inequidades que requieren ser atendidas.

2.3. Condiciones y calidad de vida de las mujeres rurales

Las condiciones de vida de la población rural están asociadas a la satisfacción de las necesidades básicas de manera integral y a las características sociales, económicas, políticas y culturales del país y sus regiones. En esta perspectiva, el desarrollo humano y social implica el mejoramiento continuo de las condiciones de vida de las personas especialmente de quienes se encuentran en desventaja frente a otros.

En primer lugar, el sector campesino históricamente ha estado marginado frente a las políticas de desarrollo social y económico lo que ha incrementado la pobreza rural y limitando el desarrollo de las capacidades humanas de quienes lo habitan (Jaramillo, 2006). Esta situación muestra como muchas familias han migrado a la ciudad buscando mejores oportunidades y las que se han quedado presentan ingresos inferiores al Salario Mínimo Legal Vigente –SMLV–, y además con un bajo acceso a la salud, educación y recreación. La mayoría de los jóvenes quieren sólo estudiar y no trabajar en la agricultura (Farah y Pérez, 2003). Mientras que otros se han enfrentado a la violencia originada por el desarrollo de las guerrillas, el narcotráfico y el paramilitarismo (Pérez Correa y Pérez Martínez, 2012).

En segundo lugar, las mujeres rurales han estado aún en más desventaja frente a los hombres puesto que han sido subvaloradas al tener poco acceso a la tierra, a la herencia, a la autonomía económica, al crédito, a los servicios de apoyo, a la educación y mínima participación en el proceso de adopción de decisiones (Jaramillo, 2006; PNUD, 2011); además han sido expuestas a los problemas de la violencia intrafamiliar, de género y del conflicto armado. Al respecto, PNUD (2011) describe que las mujeres rurales presentan tres tipos de discriminación que las sitúan en condiciones de mayor vulnerabilidad frente a los hombres: por vivir en el

campo –las condiciones de vida, el acceso a bienes básicos, el tipo de inserción laboral y la vigencia de los derechos son más precarios en las zonas campesinas; por ser mujeres –se reproducen roles tradicionales, lo cual acentúa la discriminación y la violencia social e intrafamiliar; y por ser víctimas de la violencia –el desplazamiento forzado, diversas formas de violencia sexual, el reclutamiento forzado, además de las amenazas, el maltrato y los asesinatos.

En este escenario resulta importante conocer algunas características e indicadores que reflejan las realidades y condiciones de las mujeres rurales en Colombia a partir de los datos presentados por el PNUD (2011, pp. 132-141) y Botello y Guerrero (2017, pp. 65-67):

- En América Latina, Colombia es el segundo país con mayor nivel de pobreza rural. Así mismo, el 38% de las mujeres del área rural han vivido bajo el umbral de la pobreza, contra el 35% de los hombres. Esto muestra cómo las mujeres rurales alcanzan altos niveles de pobreza, indigencia y dificultad para acceder a los servicios básicos, poca inserción en el mercado laboral y condiciones más desfavorables en salud, educación y vivienda, con respecto a los habitantes de las ciudades.
- En los hogares colombianos con jefatura femenina las mujeres rurales participan con un 54,4%, quienes presentan mayor pobreza. De igual manera, entre el año 2002 y 2014 se evidencia un crecimiento lento en sus ingresos representado en el 2,8% frente a los hombres con un 3,2%. En el 2014, en la zona rural dispersa las mujeres jefas de hogar representan el 27,4%, mayor a la reportada en el 2005 con el 18%.
- Las tasas de desempleo rural son superiores. Para el 2010, la tasa de desempleo para las jefas de hogar rurales fue de 9,7%. De cada 100 mujeres en edad de trabajar, solo 28 de ellas lo hacen. Ganan en promedio un 25% menos que sus pares hombres, mientras que en el sector urbano dicha brecha fue del 15% en 2014.
- En cuanto a las actividades económicas las mujeres rurales se ven sobre representadas en las actividades agropecuarias (30%), el comercio de enseres (19.4%) y en los servicios domésticos (12%), actividades que presentan una baja productividad.

- Su contratación es ocasional cuando existe. Sin embargo, son las actividades no agrícolas en las que tienen mayores posibilidades de percibir ingresos monetarios.
- Las mujeres rurales se dedican a las actividades reproductivas u oficios del hogar con mayor frecuencia que las mujeres urbanas. Otras realizan actividades agrícolas sin remuneración.
- En 2014, el 88% se encontraba en la informalidad contra el 63% de las urbanas.
- Alcanzan mejores y mayores niveles educativos que los hombres. No obstante, en el acceso a la educación superior se encuentran en desventaja frente a las mujeres ubicadas en centros urbanos con una diferencia del 5%. En el 2014, el 12,8% de las mujeres residentes de 15 años y más del área rural dispersa censada reportaron no saber leer, ni escribir frente a sus homólogos con el 12,4%.
- Aportan más recursos al hogar que las mujeres urbanas, pero no tienen la misma autonomía para decidir en qué y cómo gastarlo. Así mismo, es la encargada de producir bienes y servicios para el autoconsumo.
- Poco acceden a títulos productivos (tierra, crédito, mano de obra, maquinaria, asistencia técnica, etc.).
- En cuanto al uso del tiempo libre dedican muchas más horas al trabajo y especial a los no remunerados.
- En cuanto al cuidado de su salud física, salud mental y nutrición no se tienen datos específicos para esta población, pero por las condiciones de pobreza se puede deducir que son inferiores y presentan dificultades para acceder a estos servicios.
- En el marco del conflicto armado las mujeres rurales han sido amenazadas, desplazadas y violadas sexualmente. Las niñas y adolescentes han sido reclutadas por los grupos armados al margen de la ley. Mujeres líderes han sido asesinadas en las diferentes regiones colombianas. Así mismo, han estado involucradas en el desarrollo de cultivos ilícitos y en las economías ilegales.

2.4. Participación de las mujeres en las Unidades de Producción Agropecuaria –UPA

De acuerdo a las cifras del DANE (2014), en Colombia la población rural representa el 23,4% del total de su población, las mujeres rurales el 47,14%, el 10% son mujeres afro, palenqueras y raizales y el 3% son mujeres indígenas. Estos datos muestran una alta representación en el territorio nacional. El 26% son mujeres productoras de Unidades de Producción Agropecuaria –UPA–, y quienes toman decisiones autónomas relacionadas. Sin embargo, el tamaño y el área de las UPA de las mujeres son menores en tamaño en comparación con los hombres. Del total de las UPA con solo mujeres productoras el 78,4% tienen menos de 5 hectáreas y ocupan el 9,5% del área censada, evidenciando así desigualdad de género con relación al tamaño y tenencia de la tierra productiva.

Los departamentos con mayor participación de mujeres productoras (más de la mitad del censo, 59,7%) son Boyacá, Nariño, Cundinamarca, Cauca y Antioquia. Los departamentos con menor participación son Guainía y Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Los departamentos con UPA de mujeres productoras con menos de 5 hectáreas son el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Nariño, Boyacá y Cundinamarca (DANE, 2014).

La principal forma de tenencia de las UPA de mujeres productoras es tenencia propia, seguida por la propiedad colectiva. Arauca y Casanare indican mayor proporción de UPA con mujeres productoras, declarada propia; en tanto Amazonas y Vaupés tienen mayor proporción de UPA de mujeres productoras, declarada como propiedad colectiva. En los departamentos de Boyacá, Nariño, Cundinamarca y Cauca se encontró el 51,2% de las UPA con solo mujeres productoras, que declararon régimen de tenencia propia (DANE, 2014).

En cuanto a equidad de género se tiene que el 12,6% de hombres y mujeres comparten decisiones de producción, y del total de las UPA de personas naturales con mujeres y hombres productores/as, el 28,2% se encontró en los departamentos de Nariño y Cauca. Es decir, en el 38,6% de las UPA de personas naturales las mujeres toman decisiones de producción de forma individual o conjunta. Al interior de los departamentos de Amazonas, Guainía, Vaupés, Vichada y Chocó se encuentra un porcentaje de 30% que representa la participación equitativa entre hombres y mujeres que conjuntamente toman estas decisiones. La tenencia propia de las UPA de personas naturales hombres y mujeres se encontró en

Arauca, Casanare y Sucre y la tenencia de propiedad colectiva en Vaupés, Amazonas y Quindío. Asimismo, en los departamentos de Nariño, Cauca, Boyacá, Cundinamarca y Santander se encontró el 52,0% de las UPA con régimen de tenencia propia, donde hombres y mujeres comparten decisiones de producción (DANE, 2014). Lo anterior muestra cómo la toma de decisiones, el acceso a la propiedad y el ingreso económico son variables que influyen notoriamente tanto en la igualdad como en equidad de género, las cuales deben seguir siendo promovidas en los proyectos y programas de desarrollo local y regional.

2.5. Factores de sustentabilidad en mujeres productoras rurales residentes

Las UPA de personas naturales con hombres y mujeres productores residentes que declaran tener maquinaria, solicitud de crédito y asistencia técnica muestran mayor proporción con respecto a las UPA de sólo mujeres productoras. En maquinaria todos los departamentos declaran mayor propiedad de los hombres productores residentes con un 31,4%, en comparación con las mujeres productoras con una proporción de 19,1%. Hombres y mujeres productoras declaran un 31,3%. En asistencia técnica las UPA de mujeres y hombres productoras/es residentes declaran el 25,7%, los hombres el 25,5% y las mujeres productoras el 18,7%. En los departamentos de Huila, Caldas y Risaralda se encuentra la mayor proporción de UPA de mujeres productoras con mayor asistencia técnica recibida en el año 2013 (DANE, 2014).

En la solicitud de crédito la proporción mayor es para hombres y mujeres productores con el 19,9%, hombres productores 15,8%, y mujeres productoras 11,9%. En todos los departamentos se reporta solicitud de crédito por parte de las mujeres, excepto en Cesar. En cuanto a la mano de obra permanente, en la UPA de sólo mujeres corresponde al 33,5%, superior a las UPA con mujeres y hombres 33% y a los hombres que llegan al 14,4%. Los departamentos con mayor proporción son Amazonas, Vaupés, Guainía y Chocó (DANE, 2014).

Estos factores de sustentabilidad muestran un desequilibrio, con relación al sexo y un alto grado de desigualdad en la distribución de estos en las unidades productivas. Si bien, es la mujer la que mayor mano de obra aporta, es menor el apoyo que recibe en asistencia técnica, maquinaria y crédito. Para que exista mayor equidad en estos asuntos, el desarrollo rural requiere garantizar mayor acceso de las mujeres a los recursos de producción incluyendo tierra, crédito, capacitaciones, trabajo, etc., que garanticen una mejor producción y, por ende, mejores ingresos.

2.6. Mujeres productoras rurales en territorios de grupos étnicos

La Guajira, Cauca, Nariño y Chocó son los departamentos que reúnen más mujeres productoras en territorios de grupos étnicos. El 60% se auto-reconocen pertenecientes a un grupo étnico, son estas mujeres quienes más participan en las decisiones de producción. En esta decisión, la mayor participación la tienen los pueblos indígenas con el 51,8%. El 79,5% de las UPA de mujeres indígenas cuentan con un área para autoconsumo, el 79,4% en las de mujeres de comunidades negras y el 80% están ubicadas en territorio ancestral raizal. No obstante, estas mujeres raizales representan sólo el 0,1% del total de las mujeres productoras (DANE, 2014).

Si bien, el género y la etnicidad han sido vistos como barreras para el desarrollo económico y social de una región, en el sector productivo las mujeres de los grupos étnicos juegan un papel fundamental puesto que establecen una relación entre la comida, la tierra y los recursos naturales al establecer áreas para el autoconsumo. Esto muestra cómo las mujeres desarrollan más una producción de subsistencia y menos para el mercado. Sin embargo, se requieren prácticas socio-culturales que reivindiquen sus derechos.

2.7. Economía familiar, seguridad alimentaria y nutrición

En el desarrollo rural la agricultura familiar es clave porque está vinculada a la seguridad alimentaria y nutricional de la población: así mismo, recupera alimentos tradicionales, cuida la biodiversidad, aporta al uso sostenible de los recursos naturales e impulsa las economías locales (Castaño y Romo, 2015). Como se mencionó anteriormente, es necesario resaltar el gran aporte que las mujeres rurales hacen en esta actividad al modelo productivo y económico.

En 2014, el autoconsumo toma relevancia para las familias rurales puesto que, en las UPA de hombres y mujeres productores se declara tener un área específica para esta producción representado en el 67,2%. En las UPA de mujeres productoras tuvo una participación de 56,2%. Vaupés y Chocó fueron los departamentos con mayor representación (DANE, 2014). Ahora, como este es un trabajo no remunerado tiende a confundirse con el trabajo reproductivo de las mujeres; y por la división cultural del trabajo respecto al género, son ellas las que asumen este rol. Esto evidencia la alta participación de las mujeres en la producción de subsistencia. De igual manera, FAO (2007), PNUD (2011), Castaño y Romo (2015) en sus informes describen como las mujeres realizan doble trabajo al sumárseles las tareas del hogar y el cuidado de sus hijos, sin que sean retribuidas económicamente.

En suma, la producción de subsistencia es un factor relevante para el desarrollo humano al garantizar alimentos y sostenibilidad para toda la familia, pero es necesario analizar su calidad y el aporte nutricional, así como la igualdad en los roles de género y la equidad social en cuanto al acceso a los recursos y la generación de un ingreso digno para la mujer rural.

2.8. Roles y protagonismo de las mujeres rurales

Las mujeres rurales desempeñan múltiples roles que tradicionalmente han estado ligados al entorno doméstico y a la producción agropecuaria. Hasta la década de los setenta estos no eran cuestionados ni estudiados; una vez, las mujeres comenzaron con su participación, protagonismo y defensa de sus derechos se reconocieron otros roles y acciones ejercidas en la familia, iglesia, escuela y comunidad, los cuales aportan significativamente al desarrollo de sí mismas y de las organizaciones que representan.

Farah y Pérez (2003) en Boyacá y Tumaco destacan una gran participación de las mujeres en las actividades productivas, reproductivas y comunitarias. En las actividades productivas se incluyen actividades agropecuarias y no agropecuarias que generan ingresos directos tales como la agricultura, la ganadería y la cría de especies menores, lavar y planchar ropa, hilar y tejer para empresas satélite, ordeñar en hatos vecinos, cocinar en restaurantes principalmente en Boyacá. En Tumaco la extracción de jaiba, pesca blanca, recolección de piangua, el cultivo de camarón, cría de pollos y cerdos, siembra de plantas aromáticas y pequeños negocios (tiendas), venta ambulante de dulces o frutas.

En el caso de las mujeres indígenas, se encuentra, por ejemplo, que en el pueblo U'wa son ellas las encargadas de la crianza de los hijos, de los oficios domésticos dentro de los cuáles está la cocina de alimentos tradicionales y valorados culturalmente, tales como la chicha, "...buscar hojas para preparar las camas, elaborar las ollas, las mochilas y trampas para cazar aves y otros animales." (Luna y Pérez, 2015, p. 129). A su vez, pese a que se promueve el liderazgo de la mujer en los espacios de toma de decisiones como las asambleas, su participación efectiva es escasa y se encuentra que son las mujeres jóvenes quienes muestran más interés por tener un rol protagónico a la par de los hombres (Luna y Pérez, 2015).

Ahora, el desprecio hacia el rol de la mujer rural, tiene fuertes arraigos culturales que se repiten en los patrones de comportamiento dentro de la sociedad

fundamentando las relaciones de inequidad entre hombres y mujeres. Las características biológicas y fisiológicas de la mujer, pueden dar un referente explicativo de las atribuciones que se dan a la mujer como el ser “delicada”, o “el sexo débil” y las costumbres de los pueblos indígenas pueden ayudar a ilustrar un poco el tema. En el pueblo U´wa, por ejemplo, se considera que las niñas se convierten en mujeres cuando tienen su menarquía y ya se encuentran en capacidad de unirse a un hombre para procrear y formar una familia; sin embargo, este proceso debe ser regulado en la comunidad mediante el ritual de la “kókora” que consiste en mantener aislada a la niña por un año desde su menarquia en un lugar preparado para ello. Durante este período la niña debe guardar silencio, cubrir su rostro con una hoja de plátano, restringir el consumo de algunos alimentos como la sal, y entonces, la madre se encarga de prepararla para asumir su rol de mujer cubriendo su rostro (Luna y Pérez, 2015). Este tipo de rituales como muchos otros marcan referentes de pensamiento sobre las atribuciones que se hacen a la condición de ser mujer y las diferencias en la estructura biológica y fisiológica con el hombre.

Es necesario advertir que en la medida que se realizan procesos de transformación rural y los hombres se vinculan laboralmente a otros trabajos como por ejemplo la minería o la construcción, las mujeres asumen mayor protagonismo en las actividades de la agricultura y la ganadería a baja escala. En las actividades reproductivas se incluyen el recolectar leña, cargar agua, regar la huerta, recolectar cosecha, cuidar los animales domésticos, educar a los hijos, entre otras, pero todas ellas sin ninguna remuneración. Estas acciones históricamente han sido ejercidas por las mujeres y se han ido disminuyendo en la medida que ellas se vinculan laboralmente a otros oficios diferentes a la agricultura.

Farah y Pérez (2003) a nivel comunitario enuncian la participación en las reuniones de padres de familia en los centros educativos, en las juntas de acción de comunal, promoción social, grupos culturales y acueductos veredales; sus principales roles suelen ser presidentes, secretarías y tesoreras. Sin embargo, muchas mujeres no participan por temor e inseguridad personal o por el evidente machismo en las organizaciones comunitarias.

Perilla (2014) a partir del instrumento matriz de roles y la estrategia espacios de encuentro enuncia roles de trabajo doméstico combinados con labores productivas en la vida familiar y comunitaria de la mujer rural, en el departamento de Nariño. En la Tabla 4 se describen los principales roles. Lo anterior muestra la gran

responsabilidad de las mujeres en el cuidado del hogar y la satisfacción de las necesidades básicas de la familia a partir de sus ingresos; el rol en las actividades comunitarias se ha iniciado hace poco tiempo, pero no reduce su trabajo en el hogar. Dicho rol se ejerce de manera adicional al trabajo reproductivo y productivo. Llama la atención que no se identifican roles ni actividades para el uso del tiempo libre.

Tabla 4. Principales roles de la mujer rural en Nariño.

Roles en la vida familiar	Roles en la vida comunitaria
<ul style="list-style-type: none"> • Amas de casa por ser madres y tener el cuidado de la familia (cocinar, arreglar la casa, arreglar la ropa, cuidados de niños y niñas, preparar los alimentos, actividades de autocuidado, consecución de alimentos y recolección de leña). • Agricultura (cultivo de la chagra¹¹ y crianza de especies menores (conejos y cuyes). • Vendedoras de tiendas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar • Participar y capacitarse en escuelas de campo –ECA. • Madres comunitarias. • Hacer parte del programa Familias en Acción. • Ser miembro y participar en programas de las Juntas de Acción Comunal, los resguardos o alcaldías.

Fuente: elaboración propia a partir de Perilla (2014)

A nivel comunitario, vale la pena resaltar otros roles que las mujeres rurales han ejercido en diferentes contextos por iniciativa propia o colectiva a partir de problemáticas, conflictos o situaciones que les han afectado directa o indirectamente. Lancheros y Arias (2014) destacan el protagonismo de la mujer en la defensa y garantía del derecho a la tierra, al agua y los programas de desarrollo rural integral a partir de estrategias de lucha y resistencia, como es el caso de las mujeres de la Asociación Campesina del Suroriente del Putumayo –ACSOMAYO–, en la zona rural del municipio de Puerto Asís. Estas mujeres se han movilizado en contra de la violación de los derechos humanos y en defensa de su territorio, como consecuencia de las políticas de estado que se han implementado en relación a las fumigaciones del Plan Colombia y la explotación petrolera en esta región. Es decir, de víctimas pasan a tomar un rol protagónico en diferentes espacios a partir de autorreflexión, diálogo y capacidad de liderazgo, logrando autonomía, toma de decisiones y organización para resistir y afrontar de manera propositiva acciones que impulsen transformaciones individuales y colectivas.

En términos generales, las mujeres rurales ya sean jóvenes, adultas o mayores, solteras, casadas o viudas, cumplen un rol reproductivo, productivo y comunitario.

¹¹ Área de cultivos transitorios y perennes indígena.

Aunque poco valorado su trabajo reproductivo, es al que mayor tiempo dedican y sin recibir remuneración. El trabajo productivo se realiza de manera articulada al trabajo del hogar, incrementando así su jornada de trabajo diaria; los ingresos recibidos por este tipo de trabajo son bajos y lo que reciben lo dedican a satisfacer las necesidades básicas de sus hijos. El trabajo comunitario ha potenciado su participación, la toma de decisiones y su incidencia en procesos organizativos y sociales. Sin embargo, no cambian las horas de trabajo en el hogar ni dedican tiempo para el descanso o el disfrute del tiempo libre, o éste no se visibiliza.

3. Mesa Mujer Rural en el diálogo municipal Educación, Desarrollo y Comunidades Campesinas

El ejercicio ciudadano de las mujeres referido al ejercicio y goce de sus derechos es una condición necesaria para las relaciones igualitarias entre los géneros y la promoción del desarrollo de las comunidades rurales en el marco de una democracia participativa en Colombia. Por ello, es necesaria la participación de las mujeres en el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas y programas que promuevan mejores oportunidades de vida integral para ellas y sus familias. Desde esta perspectiva la “Mesa de Mujer Rural en el diálogo municipal Educación, Desarrollo y Comunidades Campesinas” fue un escenario de diálogo en los municipios de Balboa y La Celia, Risaralda, durante el año 2015; siendo este un componente de gestión de las asociaciones de mujeres rurales, la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos – ANUC y de las agendas públicas locales y regionales.

A continuación, se presenta la sistematización de esta mesa de interlocución procurando describir el proceso abordado, las problemáticas identificadas, fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas y desafíos como un aporte al desarrollo rural sostenible y a la promoción de la participación activa de las mujeres frente a su propio progreso. Adicionalmente, se espera que esta experiencia contribuya al cumplimiento de los derechos civiles, culturales y sociales de las mujeres en Colombia.

3.1. Breve historia de la mesa de diálogo municipal

La mesa de diálogo municipal responde a la necesidad de abrir un espacio de reflexión-acción con las comunidades y las instituciones del Estado en torno al desarrollo rural, a partir del intercambio de saberes ancestrales y profesionales, el reconocimiento de experiencias e iniciativas familiares, comunitarias e

institucionales con el fin de colocar sus realidades en la agenda política de los gobiernos locales, plantear alternativas de solución a los problemas y acordar estrategias de cooperación entre el Estado, la academia y la comunidad. Este diálogo fue convocado por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos – ANUC y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, CCAV Eje Cafetero y fue auspiciado por las alcaldías de los municipios de Balboa y La Celia, en el departamento de Risaralda. Su implementación se desarrolló en tres momentos: 1. Preparación del diálogo. 2. Desarrollo del diálogo y 3. Acuerdos del diálogo. Este se implementó a través de quince mesas temáticas donde se analizaron los sistemas productivos agrícolas y pecuarios, el paisaje cultural cafetero, el grupo poblacional y generacional del sector -niñez, juventud y mujer rural y los campesinos sin tierra-.

La mesa de Mujer Rural convocó a mujeres campesinas, organizaciones de mujeres de la localidad, representantes de mujeres de la ANUC, concejalas e instituciones como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, la Unidad Municipal de Asistencia Técnica –UMATA, el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA, Secretaría de Agricultura departamental, AgroSolidaria, Red Unidos, entre otras. Esta mesa toma relevancia puesto que, desde el surgimiento de la ANUC en 1967, a nivel nacional ha procurado la participación de la mujer en su organización buscando garantizar su acceso a la tierra y al ejercicio pleno de sus derechos, debido al rol protagónico que ella ejerce en el campo y su familia. A continuación, se presentan las problemáticas identificadas y el análisis de sus realidades y desafíos encontrados.

3.2. Descripción del municipio de Balboa

El municipio de Balboa, Risaralda, fue creado en 1923, se ubica a 52 km de la capital del departamento, Pereira, a una altitud de 1550 msnm y una temperatura promedio de 22°C. Tiene una extensión de 120 km². Perteneció a la región centro-occidental de Colombia, en la vertiente oriental de la cordillera occidental. Limita por el norte con los municipios de La Celia y Santuario, por el oriente con La Virginia y Pereira en el departamento de Risaralda, por el sur con Anserma Nuevo, Valle del Cauca, por el occidente con La Celia, Risaralda y El Águila, Valle del Cauca. La división del municipio está dada por cinco barrios y 29 veredas, encontrándose la mayoría de su población en la zona rural dispersa. Según datos del DANE (2014) y el plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, “Porque Balboa somos todos en un territorio de paz” (municipio de Balboa, 2016), tiene una población de

6.336 habitantes, el 71,53% representa la zona rural y el 28,47% la zona urbana; 2.936 son hombres y 3.400 mujeres. Barrios y veredas cuentan con su respectiva Junta de Acción Comunal debidamente constituida en primer y segundo nivel. El grupo étnico representativo es la comunidad afro con 146 personas seguido de la población indígena con 30 personas. El municipio tiene un registro de 1005 personas víctimas del desplazamiento forzado entre otros hechos victimizantes, de los cuales 817 residen allí con atención y reparación.

Según DANE (2014) y el Equipo Técnico RED ORMET (2016), en el área rural dispersa el 83% son hombres y el 17% son mujeres. El rango de edad de los productores -hombres y mujeres- se encuentra entre 50 y 54 años. El nivel educativo se halla en primaria y secundaria, con una mayor proporción de hombres. No saben leer ni escribir el 11,7% de los hombres y el 2,8% de las mujeres. El índice de pobreza multidimensional se encuentra en el 31,7%, con bajos índices de educación, salud y nivel de vida.

Cuenta con un piso térmico cálido y medio siendo su principal actividad la caficultura con tendencia a disminuir por la crisis cafetera, luego se destacan el cultivo de pastos y de la caña de azúcar. En cuarto renglón se encuentran cultivos de aguacate, cacao, plátano, maíz y frijol. Según datos del Censo Nacional Agropecuario (DANE, 2014) ni hombres ni mujeres realizan producción para el autoconsumo en las unidades de producción agropecuaria. Presenta una diversidad en flora, fauna y con un gran potencial paisajístico.

A nivel municipal se encuentran nueve asociaciones de productores en diferentes sectores y una de usuarios de acueducto, las cuales cuentan con una representativa participación de mujeres:

- Asociación de productores de plátano (APLABAL) con 68 socios.
- Asociación de productores de cacao (ARCABA) con 60 socios.
- Asociación de productores de aguacate (ASOABROCEBAL) con 50 socios.
- Asociación de ganaderos (TRIBUGA) con 38 socios.
- Asociación de café especial (ASOVERDES) con 85 socios.
- Asociación de jóvenes empresariales (ASAGORJOC) con 15 socios.
- Asociación de piscicultura (APISBAL) con 25 socios.
- Asociación de productores de miel (ARABAL) con 20 socios.
- Asociación de acueductos (ASOACUBAL) con 19 acueductos asociados.

También se destaca el grupo de mujeres “Gmarey”, quienes ayudan a la conservación del área protegida y la guianza turística en el Parque Municipal Natural Alto del Rey, ubicado en la vereda Carminales.

3.3. Problemáticas de la mujer rural del municipio de Balboa

En el diálogo realizado con seis participantes se identificó un alto desconocimiento de las políticas y programas de la mujer rural y un bajo nivel educativo. Tampoco se encontraron mujeres asociadas; su liderazgo es invisible en las asociaciones de padres de familia, en las Juntas de Acción Comunal, en las asociaciones de productores, etc. Por lo general, han participado en programas agropecuarios implementados desde la gobernación, la alcaldía o el SENA.

Se identificaron cuatro principales problemáticas: ausencia de procesos de organización de la mujer rural, bajo nivel educativo, escasos ingresos económicos y poco acceso a la vivienda rural tal como se describe en la Tabla 5. Esto evidencia poco reconocimiento y apoyo al rol de la mujer rural en los procesos asociativos, productivos, turísticos, políticos y sociales del municipio de Balboa, además de su poca movilización en la promoción de la equidad de género, que permitió reflexionar en la mesa como un factor clave en el desarrollo rural.

Tabla 5. Problemas de la mujer rural en el municipio de Balboa, Risaralda.

Causas	Problemas Analizados	Efectos
<ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de políticas y programas de la mujer rural. Liderazgo invisible de la mujer rural. Deficientes canales de comunicación e información en las veredas. Poco liderazgo de la organización comunitaria en el tema de mujer rural (Acción comunal y ANUC) en las veredas. Poca prioridad de la mujer en los programas de desarrollo rural del municipio y departamento. Poca participación de la mujer en las organizaciones comunitarias (Acción comunal y ANUC). Abandono del Estado. 	<p>Ausencia de organización de la mujer rural en el municipio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mujer rural invisible y aislada de programas institucionales. Discriminación de la mujer rural. Desarticulación interinstitucional.

> Continuación Tabla 5

Causas	Problemas Analizados	Efectos
<ul style="list-style-type: none"> • Inexistencia de convenios educativos para la mujer rural. • Poco acceso a ingresos económicos. • Desplazamientos costosos al sector urbano. • Escuelas rurales sin programas para la mujer. • Docentes sin vocación y sin compromiso con el desarrollo de la comunidad. • Roles de madre y ama de casa impiden acceder a programas educativos. 	Bajo nivel educativo en las mujeres rurales del municipio.	<ul style="list-style-type: none"> • Pocas oportunidades de empleo. • Poco acceso al financiamiento o crédito. • Baja participación de la mujer. • Poco acceso a la producción, mercados y a la tecnología.
<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de políticas estatales. • Hojas de vida rechazadas. • Poca 'palanca política'. 	Bajos ingresos económicos y pocas oportunidades de empleo para las mujeres en el sector rural.	<ul style="list-style-type: none"> • Pocos y deficientes ingresos. • Pobreza. • Deficiente calidad de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Poco acceso a la tierra. • Deficientes condiciones de territorio para la construcción de vivienda urbana en el municipio. • Desconocimiento de los presupuestos participativos. • Ausencia de programas de vivienda en el municipio. 	Poco acceso a la vivienda ya sea para construcción nueva o mejoramiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Familias en precarias condiciones. • Accidentes. • Desplazamientos a otros lugares del municipio o departamento.

Fuente: UNAD (2015) Informe Mesa de diálogo mujer rural municipio de Balboa. Risaralda.

Lo anterior describe las múltiples brechas e inequidades estructurales que limitan el desarrollo integral de la mujer rural en esta localidad, incrementado así su vulnerabilidad y marginalidad (de la Cruz, Caballero y Sandoval, 2018) tal como se refleja en el informe de PNUD (2011); tal vez por las situaciones históricas, políticas y socioculturales mencionadas antes, por lo que requieren ser revisadas y transformadas. Por tal motivo, se propuso la necesidad de conformar un equipo asesor que impulse su formación y participación social, productiva y política desde la ANUC y la Administración Municipal, además de promover la construcción de una política pública de equidad de género y de atención integral para la mujer en la localidad, la cual ha sido vinculada como programa en el Plan de Desarrollo del municipio de Balboa. Sin embargo, es necesario afianzar el programa de mujer rural orientado desde el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural en la localidad.

Al realizar el análisis DOFA de sus realidades y condiciones actuales, tal como se ilustra en la Tabla 6, se encuentran fortalezas en cuanto a su ser como persona con conocimientos, capacidades y competencias para amar, motivar, educar a sus hijos e hijas, curar a los enfermos, liderar acciones, trabajar, ayudar y colaborar. Aquí ellas mismas destacan su rol como madres, esposas, educadoras y trabajadoras. En cuanto a sus debilidades se resaltan la timidez, baja autoestima, ser competitivas entre sí mismas, poca participación y asociatividad a nivel veredal y municipal. Tal vez los bajos niveles educativos y el poco conocimiento de los programas o procesos relacionados con su desarrollo y de equidad de género en la localidad hace que poco se reconozcan como sujetas activas de una familia, comunidad o sociedad. En las oportunidades para promover su capacitación, apoyo y movilización, se identificó el Plan de Desarrollo Municipal, los medios de comunicación local y regional y los puntos Vive Digital. Esto posibilita la incorporación de la equidad de género como una acción transversal en las políticas y programas de gestión local, así como en las interacciones cotidianas de las mismas mujeres rurales, sus comunidades y la ciudadanía en general. Entre las amenazas se encuentra la poca oferta de empleo, la baja competencia laboral, lo cual promueve la contratación externa por parte de las instituciones del municipio y la deficiente conectividad. A esto se suma, la falta de credibilidad de algunos actores institucionales y comunitarios, las creencias culturales que alimentan el trabajo reproductivo de la mujer rural, el escaso apoyo financiero y la desarticulación interinstitucional para el desarrollo de programas que potencien su reconocimiento e incidencia local.

Tabla 6. Análisis DOFA de las realidades y condiciones actuales de la mujer rural en Balboa, Risaralda.

Debilidades	Oportunidades	Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • Timidez de algunas mujeres para participar. • Poca asociatividad veredal y municipal. • Muy competitivas entre sí. • Baja autoestima. • Poca participación de las mujeres en el municipio. 	<ul style="list-style-type: none"> • La existencia de un medio de comunicación como <i>La cariñosa</i> para difundir información. • Puntos de Vive Digital en las veredas. • El plan de desarrollo municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de enfermería. • Liderazgo de las mujeres. • Personas con capacidades y competencias. • Motivación y anhelos de las mujeres participantes. • Capacidad de ayuda y colaboración. • Capacidad de amar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca oferta de empleo. • Baja competencia laboral. • Contratación externa. • Deficiente conectividad en los puntos • Vive Digital.

Fuente: UNAD (2015) Informe Mesa de diálogo mujer rural municipio de Balboa. Risaralda.

Finalmente, la sesión cerró con los siguientes acuerdos y compromisos: la promoción de la política pública de la mujer rural y la difusión de la oferta institucional del Estado para las mujeres rurales en el municipio de Balboa, mayor protagonismo de la escuela rural, la universidad y de la empresa privada en la oferta de programas educativos, establecer una escuela de formación para las mujeres rurales en artes y oficios y dar prioridad a los programas de vivienda para la mujer cabeza de hogar.

3.4. Descripción del municipio de La Celia

El municipio de La Celia, Risaralda, fue reconocido como tal en 1959, se ubica a 67 km de la capital del departamento, Pereira, por la misma vía del municipio de Balboa. Tiene una superficie de 102 km², de los cuales 0.27 km² corresponden al casco urbano; éste se halla asentado en su mayor parte en una planicie del valle del Río Monos, en su margen derecha. Tiene una altitud de 1.559 msnm, con una temperatura media de 18°C. Pertenece a la región centro – occidental de Colombia, en la vertiente oriental de la cordillera occidental. Limita por el norte con el municipio de Santuario, por el sur con el municipio del Águila, Valle del Cauca, por el oriente con los municipios de Santuario y Balboa y por el occidente con los departamentos de Chocó y Valle del Cauca. La zona rural del municipio está conformada por 26 veredas y el corregimiento de Patio Bonito.

Según datos del DANE (2014) y el plan de desarrollo municipal 2016-2019 “Construyendo confianza por una Celia mejor” (Concejo municipal de La Celia, 2016) su población es de 8.591 habitantes, de los cuales el 60,12% (5.165) están localizados en la zona rural y el 39,87% (3.426) en la zona urbana, comprendiendo el 0,97% de la población total del departamento de Risaralda. El 53,42% son mujeres y 46,57% son hombres. El grupo étnico representativo es la comunidad afro, seguido de la población indígena. Al 2015 el municipio tuvo un registro de 836 personas víctimas del desplazamiento forzado y 291 de otros hechos victimizantes, de los cuales 198 se ubicaron en la zona urbana y 657 en la zona rural; con edades entre los 0 y 60 años, con programas de asistencia, atención, participación y reparación por parte de la Alcaldía.

Según DANE (2014), en el área rural dispersa censada se encuentran 1341 unidades de producción agropecuaria -UPA- y 160 unidades de producción no agropecuaria -UPNA-. En la UPA el 75,68% tiene solo uso habitacional, el 22,96% sin actividad observada y el 1,3% con actividad productiva no agropecuaria. En

la UPNA el 90% tiene solo uso habitacional y el 3,7% tiene actividad productiva. En el municipio predomina el cultivo de café con 3.433 ha. frente a 665 ha. en cultivo de plátano, constituyendo estos la principal actividad agrícola que aporta a la economía local. También se encuentran otros cultivos a baja escala tales como frijol, maíz, caña panelera, aguacate, pepino, habichuela, yuca, tomate de mesa y lulo. A nivel pecuario se produce leche, peces, gallinas, pollo, miel, entre otros.

A nivel municipal se encuentran siete asociaciones de productores en diferentes sectores con una activa participación de mujeres:

- Asociación campesina no nacional productores apícolas (ASOPAC) con 22 socios.
- Asociación de paneleros (ASOPACE) con 22 socios.
- Asociación de cultivos promisorios (ASOCUPRO) con 5 socios.
- Asociación de productores de plátano (ASOPROPLAC) con 14 socios.
- Asociación agroempresarial (ASOAGRO) con 8 socios.
- Asociación campesina no nacional de Piscicultores (ASOPISCEL) con 21 socios.
- Asociación de consumidores, agroecológicos agro-solidaria seccional La Celia (AgroSolidaria) con 78 socios.

El plan de desarrollo municipal reconoce el rol de la mujer rural como productiva y competitiva. Así mismo, se identifica su trabajo para fortalecer la unidad familiar, el arraigo al campo, el relevo generacional, el desarrollo de la economía familiar y promover lazos de solidaridad y asociatividad. De esta manera se destaca su rol productivo y reproductivo en el marco del desarrollo social y económico del municipio.

3.5. Problemáticas de la mujer rural del municipio de La Celia

En el diálogo realizado con 14 mujeres participantes de diferentes veredas, más una concejala, una beneficiaria de la Red Unidos y una representante de AgroSolidaria, se evidencia una activa participación de la mujer rural en los procesos productivos, comerciales y estatales, así como en organizaciones comunitarias de la localidad. Acceden a programas de capacitación desde estos procesos, pero tienen poco acceso al mercado, a la vivienda y a la educación. No se evidencia organización de la mujer rural, aunque en el sector urbano existe una buena representación política de la mujer en el Concejo Municipal. En el marco de lo

productivo se identificó como problemática el desempleo y el poco apoyo para el emprendimiento y la comercialización de los productos agropecuarios, el cual limita la generación de sus ingresos y, por ende, la satisfacción de necesidades básicas, tal como se ilustra en la Tabla 7.

Tabla 7. Problemas de la mujer rural en el municipio de La Celia, Risaralda.

Causas	Problemas Analizados	Efectos
<ul style="list-style-type: none"> • Poca capacitación y oportunidades laborales. • Poco ahorro familiar. 	Desempleo urbano y rural.	Poca satisfacción de necesidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Poco seguimiento de las capacitaciones realizadas. • Inexistencia de estándares de calidad de producción agropecuaria. 	Poco apoyo para el emprendimiento y la comercialización de productos agropecuarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Saturación de mercados. • Bajos ingresos familiares. • Pobreza.

Fuente: UNAD (2015) Informe Mesa de diálogo mujer rural municipio de La Celia. Risaralda.

En el análisis DOFA descrito en la Tabla 8 se evidencian sus actuales condiciones y el desempeño de su rol productivo en la localidad, se identifican algunas líneas de acción que reconocen tanto necesidades como acciones que potencian su desarrollo mediante el acceso a la vivienda, a la titulación de tierras, a proyectos productivos, educación y capacitación. Como potencialidades se destaca la activa participación de la mujer en grupos y asociaciones agropecuarias, productivas, sociales, religiosas y comunitarias, lo cual posibilita su movilización e incidencia en lo local. Sin embargo, es necesario analizar el trabajo en equipo y solidario de estas organizaciones puesto que se evidencia como debilidad no gustarles trabajar en colectivo. Tal vez, la lucha de poder, la presencia de conflictos, rivalidades y el manejo inadecuado de estos afectan las interacciones cotidianas en estas organizaciones.

Tabla 8. Análisis DOFA de las realidades y condiciones actuales de la mujer rural en La Celia, Risaralda.

Debilidades	Oportunidades	Fortalezas	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • No les gusta trabajar en colectivo. • No existe acompañamiento del municipio para la comercialización de productos. • Poco seguimiento a los procesos de capacitación y producción o procesos que se emprenden. • Desconocimiento de programas de vivienda rural. • Poco aprovechamiento de las labores fuera de la finca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una línea de acción para la titulación de tierras, pero poca facilidad para la mujer rural. • Programas de secretaria de agricultura para el apoyo a la mujer rural. • Alianzas Productivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de capacitación desde diversos programas agrícolas y pecuarios en las veredas. • La mujer participa en asociaciones, en política, en grupos religiosos y en lo educativo, salud, deporte y cultura. • Existen 17 asociaciones de productores. • Existen 5 concejales. • Participación en las Juntas de Acción Comunal. • Instituciones que apoyan a la mujer rural SENA, ESAP, gobernación, Socoden, Unisar, comité de cafeteros, alcaldía, UTP, ANUC, Universidad Católica, UNAD. • Se muestra disposición para trabajar con personas desmovilizadas. 	<p>Cambio climático.</p>

Fuente: UNAD (2015) Informe Mesa de diálogo mujer rural municipio de La Celia. Risaralda.

Finalmente, la sesión cerró con las siguientes acciones y compromisos: dinamizar la gestión y participación de la mujer rural en el plan de desarrollo, fortalecer la organización de la mujer rural en el municipio, promover procesos de aprendizaje para el trabajo agropecuario, establecer alianzas productivas para la mujer rural, dar mayor aprovechamiento a la capacitación ofertada por las instituciones como el SENA y promover la asociación para artículos de aseo, confecciones y eco mercados.

Conclusiones

Las iniciativas comunitarias de las mujeres rurales de los municipios de Balboa y La Celia, Risaralda, tienen lógicas diferentes a las del desarrollo. Las mujeres juegan un rol importante en la transformación de las realidades sociales de los espacios rurales en Colombia.

Literatura citada

- Blanco R, W. (2014). Ofelia Uribe de Acosta. Crítica a la educación colombiana. *Revista. Historia de la Educación Latinoamericana*. 17(24), 17-34.
- Botello P, H. A. y Guerrero R, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia. *Entramado*, 13(1), 62-70. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25135>
- Castaño, T. (2014). *Las Mujeres Rurales y la Agricultura Familiar en Colombia. Informe para el Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional de Colombia*. Convenio FAO- Ministerio de Salud y Protección Social.
- Castaño, T. y Romo, C. A. (2015). Las Mujeres Campesinas: Su gran aporte a la agricultura familiar y la economía productiva. *Boletín. No. 001 2015*. Convenio 1042 FAO- Ministerio de Salud y Protección Social. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/Biblioteca-Digital/RIDE/VS/PP/SNA/Boletin-01-2015-Mujeres-rurales-agricultura-familiar.pdf>
- Congreso de la República (1994). *Ley Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0160_1994.html
- Congreso de la República (1988). *Ley 30 por la cual se modifican y adicionan las Leyes 135 de 1961, 1a. de 1968 y 4a. de 1973 y se otorgan unas facultades al presidente de la República*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1787345>
- Congreso de la República (2002). *Ley 731 por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0731_2002.html
- Congreso de la República (2003). *Ley 823 por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0823_2003.html
- Congreso de la República (2008). *Ley 1257 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1257_2008.html
- Congreso de la República (2008). *Ley 1232 por la cual se modifica la Ley 82 de 1993, Ley Mujer Cabeza de Familia y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1232_2008.html
- Congreso de la República (2010). *Ley 1413 por la cual se regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1413_2010.html
- Congreso de la República (2011). *Ley 1448 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Congreso de la República (2011). *Ley 1450 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014*. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1450_2011.html

- Congreso de la República (2012). Ley 1542 por la cual se reforma el artículo 74 de la Ley 906 de 2004, Código de Procedimiento Penal. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1542_2012.html
- Consejo Municipal de La Celia (2016). Acuerdo No. 006 *por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, “Construyendo confianza por una Celia mejor”*. Recuperado de <https://www.elexpreso.co/hoy-que/plan-de-desarrollo-2016-2019-construyendo-confianza-por-una-celia-mejor>
- de la Cruz, G., Caballero, M. y Sandoval, H. (2018). *Tercerización laboral en los corteros de caña en la agroindustria de la caña del Valle del Cauca y sus efectos pensionales*. Universidad Libre Seccional Cali. Cali.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE (2014). *Tercer Censo Nacional Agropecuario. Boletín Técnico Mujer Rural. Quinta entrega de resultados*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/entrega-definitiva/Boletin-7-Mujeres-rurales/7-Boletin.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. DNP. (2012). Documento CONPES 3726. *Lineamientos, plan de ejecución de metas, presupuesto y mecanismo de seguimiento para el plan nacional de atención y reparación integral a víctimas*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3726.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. DNP. (2013). Documento CONPES 161. *Equidad de género para las mujeres*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/161.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. DNP. (2013). Documento CONPES 3784. *Lineamientos de política pública para la prevención de riesgos, la protección y garantía de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3784.pdf>
- Díaz S, D. I. (2002). *Situación de la mujer rural colombiana. Perspectiva de Género. Cuadernos Tierra y Justicia*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Equipo Técnico RED ORMET (2016). Aproximación al perfil productivo municipio de Balboa, Risaralda. Énfasis en el área rural dispersa. Resultados Censo Nacional Agropecuario. DANE, 2014. Recuperado de <http://www.almamater.edu.co/AM/images/PNUD/aprox/2.Aprox.pdf>
- Equipo Técnico RED ORMET (2016). Aproximación al perfil productivo municipio de La Celia, Risaralda. Énfasis en el área rural dispersa. *Resultados Censo Nacional Agropecuario. DANE, 2014*. Recuperado de <http://www.almamater.edu.co/AM/images/PNUD/aprox/4.Aprox.pdf>
- Farah Q, M. A. y Pérez C, A. (2003). Mujeres Rurales y Nueva Ruralidad en Colombia. *Cuadernos de desarrollo rural*. 0 (51). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1275>
- Jaramillo G, P. S. (2006). Pobreza Rural en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. 0 (27). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/10993/1/Jaramillo.pdf>
- Luna, G. y Pérez, Y. (2015). Etnografía, posibilidad de diálogo intercultural en conceptos psicológicos del pueblo indígena U'wa. En Lengeling & Mora (Coord.) *Perspectivas sobre la investigación cualitativa*, 117-132. México: Universidad de Guanajuato.
- Municipio de Balboa (2016). Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019). *Porque Balboa somos todos en un territorio de paz*. Recuperado de http://www.balboa-risaralda.gov.co/Nuestros_planes.shtml?apc=gbxx-1-&x=2137565

- OXFAM Internacional (2017). *El trabajo invisible de las mujeres rurales en Colombia*. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/colombia/el-trabajo-invisible-de-las-mujeres-rurales-en-colombia>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – FAO (2007). *Políticas para la Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-a1244s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – FAO (2009). *Equidad entre géneros en la agricultura y el desarrollo rural*. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/012/i1240s/i1240s00.htm>
- Parella R, S. (2003). Repensando la participación de las mujeres en el desarrollo desde una perspectiva de género. *Papers*. 69. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1282>
- Pérez Correa, E. y Pérez Martínez, M. (2012). El sector rural en Colombia su crisis actual. *Cuadernos De Desarrollo Rural*, 0(48). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>
- Petit P, A. (2005). La participación desde el enfoque de género. *Cuadernos electrónicos de la filosofía del derecho*. 12 (0). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307313>
- Perilla L, L. (2014). Los roles de las mujeres rurales en el departamento de Nariño, Colombia. Tendencias y cambios. *Trabajo Social*. 0 (16). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47069>
- Presidencia de la República de Colombia (2014). Decreto 1649. *La Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Decreto-1649-2014.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2011). *Informe Nacional del Desarrollo Humano. Colombia Rural. Razones para la Esperanza*. Recuperado de http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/informe-nacional-de-desarrollo-humano-2011.html
- Ruta Pacífica de las Mujeres (15 enero de 2014). *Descripción Ruta Pacífica de las Mujeres*. Recuperado de <https://www.rutapacifico.org.co/ruta-pacifico>
- Tipiani L, M. V. (2014). María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo XX. *Ciencias Sociales y Educación*. 3(5), 147-165. Recuperado de http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/945
- UNAD (2015). *Informe diálogo municipio de Balboa*. Risaralda.
- UNAD (2015). *Informe diálogo municipio de La Celia*. Risaralda.



CAPÍTULO III

EDUCAR PARA LA REALIZACIÓN DE LO COMUNAL

Martha Isabel Cabrera Otálora

Magister en Educación, Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia

Libia Esperanza Nieto Gómez

Especialista en Recursos Hidráulicos, Universidad Nacional de Colombia. Ingeniera Agrícola, Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá – Colombia

Reinaldo Giraldo Díaz

Doctor en Filosofía, Universidad de Antioquia. Magister en Filosofía, Universidad del Valle. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, Palmira – Colombia.

Introducción

Educación para la realización de lo comunal es la impronta que puede darle sentido a la educación en un mundo en que el Occidente hegemónico la utiliza como técnica para moldear cuerpos individuales y colectivos para el consumo capitalista (Ángel, 2016). La realización de lo comunal implica transitar, tanto en el Norte Global como en el Sur Global, llevando a cabo una transformación cultural, económica y política de las instituciones y las prácticas dominantes (Escobar, 2016). La transición comporta la posibilidad de una educación que no esté guiada por el capital, sino por visiones reveladoras en sintonía con el potencial de autoorganización de la vida y al que puede accederse a través de los mitos y los sueños. La transformación de la cultura y de la economía son los ejes orientadores de una educación que considera la importancia de habitar poéticamente la Tierra (Heidegger, 1995), que hace hincapié en la interdependencia de todos los seres, en reconectar con los demás y con el mundo no humano.

Las transiciones no son diseñadas; son emergentes. Dependen de una combinación de procesos dinámicos complejos que dan lugar a nuevas estructuras sociales, sin necesidad de ningún tipo de planificación central o de inteligencia que guíe el proceso (Escobar, 2016). Según Escobar el diseño autónomo se deriva de los siguientes supuestos:

1. Toda comunidad practica el diseño de sí misma: en sus organizaciones, en sus relaciones sociales, en sus prácticas cotidianas, en sus formas de conocimiento, en su relación con el medio ambiente, etcétera.
2. Cada actividad de diseño debe comenzar con la premisa de que toda persona o colectivo es practicante de su propio saber y desde allí examinar cómo la gente entiende su realidad.
3. Lo que la comunidad diseña es, en primera instancia, un sistema de investigación o aprendizaje sobre sí misma.
4. Cada proceso de diseño implica una serie de escenarios y posibles caminos para la transformación de las prácticas o la creación de otras nuevas.
5. Este ejercicio puede involucrar la construcción de un 'modelo' del sistema que genera el problema de preocupación comunal (Escobar, 2016, p. 210)

Para Escobar (2016), el diseño con orientación autónoma tiene como principal objetivo la realización de lo comunal; acoge tanto la ancestralidad, porque emana de la historia de los mundos relacionales en cuestión; como la futuralidad, entendida como una declaración de futuros para las realizaciones comunales; privilegia intervenciones y acciones que fomentan formas de organizaciones no patriarcales, no liberales, no centradas en el Estado y no capitalistas; crea espacios propicios para los proyectos de vida de las comunidades y para la creación de sociedades conviviales; considera la articulación de la comunidad con actores sociales y tecnologías heterónomas; toma en serio los imperativos del diseño de transición de construcción de lugar, relocalización, atención renovada a la materialidad y a los no humanos y la creación de organizaciones colaborativas interepistémicas; presta especial atención al papel de los comunes en la realización de lo comunal; se articula con las tendencias hacia el buen vivir y los derechos de la naturaleza y con tendencias similares en otros lugares; fomenta aperturas pluriversales. Es, en este sentido, una forma de diseño para el pluriverso, para el florecimiento de la vida; crea espacios para el fortalecimiento de la conexión entre la realización de lo comunal y la Tierra -su tejido relacional en cada lugar y en todas partes- en formas que permitan a los humanos reaprender a habitar el planeta

con los no humanos en maneras mutuamente enriquecedoras; da esperanza a la rebelión actual de los humanos y no humanos en defensa de los principios de la vida relacional

La educación para la realización de lo comunal contribuye con la descolonización epistemológica, con la des-jerarquización y des-elitización del conocimiento, con la creación de pensamiento crítico, con un pensamiento que se preocupa por superar la explotación, la dominación, la desigualdad, por construir justicia social, autonomía (Ángel, 2017; Cabrera, Nieto y Giraldo, 2017^a, 2017^b, 2017^c, 2017^d, 2017^e). La educación para lo comunal favorece la consolidación de una convicción profunda que se encuentra históricamente y entre tantos pueblos del mundo, de que su conexión indisoluble con la Tierra y con todo lo que existe en el universo —la unidad de todos los seres— es indispensable para su existencia y re-existencia (Escobar, 2016).

En este sentido, Arguello (2016) pone de relieve la dimensión cósmica de la educación y la pedagogía decoloniales, que permite retomar la fuerza de las alter-racionalidades, de modos de ser, de pensar y de vivir y constituirlos en apuestas educativas enfocadas como tarea social permanente y proyectos éticos integradores. Según Arguello (2016), el principio de la acción educativa es la descolonización del saber, del ser, de las prácticas socioculturales y del currículo. La descolonización del saber implica asumir la construcción de conocimientos en situación y no solo como estrategia geopolítica del poder atendiendo las emergencias epistémicas del Sur global, como otras formas de comprender y explicar la realidad. La descolonización del ser permite confrontar la legitimación de subjetividades determinadas por la colonialidad global en términos de raza (blanca), nación (anglo/europeo), sexualidad (heterosexual), género (varón) y rol social (productor económico), planteando la demarcación de las identidades desde la pluralidad constitutiva de las múltiples formas posibles de ser en las sociedades complejas.

La descolonización de las prácticas socioculturales, como ejercicio del pensamiento crítico, emprende la re-inscripción en lo público desde un nuevo sentido de participación impulsada por movimientos sociales emergentes y la “semiótica de la calle”, es decir, el potencial significativo del acontecimiento en la cotidianidad cultural, política y social. La descolonización del currículo integra la comprensión de la escuela como mediadora sociocultural, más allá de las

funciones tradicionales de la transmisión y la reproducción del saber. Ello supone un modelo de organización curricular contra toda forma de dominación y una lectura ponderada de la herencia occidental junto con las emergencias históricas contemporáneas.

Conclusiones

Se evidencia que la educación para la realización de lo comunal aporta lógicas distintas a las del crecimiento económico, el progreso y el desarrollo, por tanto, contribuye de manera capital a la constitución de un pensamiento desde abajo, comprometido con una noción fuerte de relacionalidad.

Literatura citada

- Ángel, J. (Compiladora) (2017). *Caminos de re-existencia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/206/showToc>
- Ángel, J. (Compiladora) (2016). *Estado y Políticas públicas de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/1520>
- Arguello, A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios Pedagógicos XLII*, (3), 429-447.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Giraldo R., Nieto L. y Cabrera M. (2017a). Pensamiento e Imaginación Creadora. En: Ángel (2017). *Caminos de re-existencia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2057>
- Giraldo, R., Nieto, L. y Cabrera, M. (2017b). Retornos Del Saber Y Diálogo Intercientífico. En: Ángel (2017). *Caminos de re-existencia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2058>
- Giraldo, R., Nieto, L. y Cabrera, M. (2017c). Otras Educaciones Para Otras Sociedades. En: Ángel (2017). *Caminos de re-existencia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2059>

- Giraldo, R., Nieto, L. y Cabrera, M. (2017d). La Transformación Social A La Realización De Lo Comunal. En: Ángel (2017). *Caminos de re-existencia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2060>
- Giraldo, R., Nieto, L. y Cabrera, M. (2017e). Capital Social: Un Activo Más Para El Desarrollo Sostenible. En: Ángel (2017). *Caminos de re-existencia en América Latina*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Recuperado de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2061>
- Heidegger, M. (1995). Construir, morar, pensar. *Morar*. 1 (1). 7-14.