

artículo de investigación

Biolugargogía del café: conversación entre sujetos de la naturaleza educativa en el Cauca

research paper

Biolugargogía of coffee: conversation between subjects of the educational nature in Cauca

Willian Jairo Mavisoy Muchavisoy¹

Universidad del Cauca

 <https://orcid.org/0000-0002-8823-5765>

Resumen: Este artículo presenta una experiencia educativa que utiliza la etnografía como práctica transdisciplinaria para comprender a las comunidades caficultoras del departamento del Cauca (Colombia). Este describe usos y modos de apropiación del café por parte de la comunidad y la escuela, además de su relación con la naturaleza y el lugar que es habitado por humanos/no humanos. Esta idea inspiró el concepto de biolugargogía para entender las formas de interferencia e integración de la educación al unir tres conceptos: naturaleza/cultura + lugar + gogía. Este trabajo explora el cultivo del café como un asunto multidimensional que se desarrolla en lugares habitados por agentes sociales, que son lugares donde existen prácticas interculturales (indígenas, campesinos y afros) para el buen vivir.

Palabras clave: caficultura; etnografía educativa; práctica intercultural; mundo rural; naturaleza educativa.

Abstract: This paper presents an educational experience using ethnography as a transdisciplinary practice to understand coffee farming communities in Cauca province (Colombia). Here are described the uses and modes of communal and school coffee appropriation, besides its relationship with nature and the place inhabited by humans and nonhumans. This idea inspired the concept of biolugargogía to understand the forms of interference and integration of education by unifying three concepts: nature/culture/+place+gogía. This work explores coffee farming as a multidimensional issue that develops in places inhabited by social agents, where intercultural practices exist (indigenous, farmers, and Afro) for a good living.

Keywords: Coffee Farming; Educational Ethnography; Intercultural Practices; Rural World; Educational Nature.

Recibido: 13/07/2021 | **Aceptado:** 06/12/2021 | **Disponible en línea:** 09/12/2021

Como citar este artículo: Mavisoy, W. (2021). Biolugargogía del café: conversación entre sujetos de la naturaleza educativa en el Cauca. *Jangwa Pana* 20(3), 502-523. doi: <https://doi.org/10.21676/16574923.4430>

¹ Candidato a doctor en Etnobiología y estudios bioculturales. Magister en estudios Interdisciplinarios del Desarrollo, con estudios en la Maestría en Estudios Interculturales. Abuatambayá Departamento de Estudios Interculturales, Investigador del Grupo de Investigación en Educación Rural Intercultural. Universidad del Cauca, Colombia. Correo electrónico: wmapisoy@unicauca.edu.co

“Altamira, un pueblito que está rodeado de flora y fauna; de gente campesina, de jóvenes y niños que día a día luchan por defender el campo; donde los animales te dan la bienvenida con un hermoso canto de ave y te hacen olvidar todo por 10 segundos”

Voz de la estudiante Evelin Dayana Cabezas Anacona, Corregimiento de Altamira, Municipio de La Vega (Cauca) (2012).

“Llegaron unos técnicos para invitarnos a sembrar café, les dijimos que habría que consultarle a los The `wala si es o no conveniente” Voz de un indígena Nasa del Corregimiento de Riochiquito, Municipio de Páez (Cauca) (2013).

Entrada al escenario

En el año 2001 viajé del *wáman lware*, lugar íntimo, llamado así por el pueblo *Kamëntšá* y que hoy se denomina Valle de Sibundoy (Putumayo), al “Kauka”, que en lengua namtrik, del pueblo Misak, significa lugar de bosques. En ese espacio emprendí mis estudios de antropología en la Universidad del Cauca, y ya como profesional empecé a interactuar con el concepto de educación. Allí fui docente en instituciones educativas rurales y pasé una temporada investigando sus modos de apropiación en contextos de diversidad cultural del suroccidente colombiano (Cauca, Nariño y Putumayo).

En ese encuentro con las comunidades campesinas, indígenas y afros tropecé con el café (*Coffea*) y las formas de relación con esa planta: el *cafetal* y la *caficultura*. Encontré un mundo completo, integral y complejo con dinámicas sociales, económicas, ambientales, territoriales y culturales. Así nació mi necesidad de comprender la relación en torno al café, el lugar, la naturaleza y la educación.

Alguna vez un nasa en el corregimiento de Riochiquito del municipio de Páez, refiriéndose al café, dijo: “el hijo adoptado también tiene mucho para contar”. Siguiendo esa idea, compartiré a partir de mi experiencia personal la relación de la etnografía y la educación en territorios donde la comunidad cultiva café.

A partir de la perspectiva indígena —es decir, a partir de la relación entre el territorio y la naturaleza— el café es considerado como actor y sujeto. Anteriormente dije que se le llamaba hijo adoptado al café, y esto es así porque procede de África; de ese modo se establece un parentesco humano-naturaleza. Por otro lado, la escuela es un agente externo que transformó a la comunidad y sus concepciones de socialización (enseñar, aprender, compartir, etc.) antes de que llegara el sistema educativo hegemónico y dominante. Estos antecedentes inspiraron el concepto de *biolugargogía*², que se refiere al *lugar* como escenario educativo, la

² El antropólogo Arturo Escobar, en el certamen del Salón Bienal de Investigación-Creación (Versión 2021), expresó que la *biolugargogía*, al igual que *memoriandar*, en su conjunto es un “¡Hermoso e inspirador trabajo! Memoriandar la palabra, biolugargogía, emergen como potentes conceptos para inspirar el trabajo artístico y político” (SABIC, 2021, p. 512). En una fuerza espaciotemporal, las dos nociones han ido construyendo un

naturaleza (bio) como maestra y humanos y no humanos como aprendices y testimonios de vida.

En este contexto, la escuela y el café son agentes externos e históricos que interrumpieron la cotidianidad de una comunidad, un grupo étnico, un pueblo y su cultura. Su llegada tuvo como resultado la resignificación de la *vida* según la experiencia, el conocimiento y el proyecto comunitario. Desde entonces, el concepto de *ruralidad* ha sido útil para la política neoliberal, que ha convertido el *campo* en escenario para la modernización y la intromisión del capitalismo, lo que ha destruido dinámicas económicas ancestrales y comunitarias. En otras palabras: el *campo* y lo *rural* son estaciones para la colonización y el extractivismo en la modernidad.

En ese orden, hay un espacio aún inexplorado: los territorios del café, su gente, la pedagogía y las consecuencias durante la crisis del capitalismo. En este contexto, la *educación* y el *capital* expresan una nueva relación *edu-económica* y del *edu-valor*, denominada por Martínez (2017) como *educapital*, que pone en discusión tres factores estratégicos: “la inclusión, el capital y el aprendizaje, que dependen de la modulación personal y de maximizar las capacidades individuales para elegir, supuestamente, con base en su propio interés, pero en realidad buscando mejorar la economía global” (p. 22).

Aplicar esta observación a la ruralidad, a los cultivos del café y a la educación en dinámicas multiculturales y pluriculturales como la *caficultura* en el Cauca, implica utilizar nuevos enfoques y metodologías que provienen de la diversidad cultural. Por ejemplo, más allá de elaboraciones académicas como la interculturalidad crítica, la ecología de saberes o la opción decolonial, existen desde el buen vivir y el pensamiento popular alternativas como sentipensar, diseñar, corazonar, palabraandar, desde abajo, pedagogía de la corridez, caminar en espiral, etc., que son vitales para la valoración y la generación de actitudes reivindicativas del *re-conocimiento* de los saberes locales (ancestrales o propios). Estos han contribuido a la revitalización de la comunidad, su cultura, y a que el sistema político estatal permita incorporar la semántica local de la *escuela* y la *comunidad*, pero no con la constante implementación de modelos educativos y pedagógicos que promueven un “blanqueamiento del mundo rural”.

Lo que cuentan sobre el *lugar*

A través de la *cosmovilidad*³ para comprender el *lugar* se espera reflexionar sobre las complejas relaciones entre los *seres* que lo habitan. Un punto de partida, *el lugar*, es un espacio natural o artificial que le permite al humano ser parte de él, distanciarse, olvidarlo,

significado y sentido para visibilizar la recreación de conocimientos desde los pueblos originarios, campesinos y afros del Abiyala.

³ Se trata de un devenir espaciotemporal en el que lo humano-naturaleza, junto con el tiempo y el espacio, conforman un solo cuerpo capaz de contar, mencionar, hablar, conversar y, en consecuencia, atestiguar los cambios en el espacio habitado por una comunidad. Entre esos ejemplos está la noción natural de *pacha* en la cosmovivencia andina (Mavisoy, 2018).

retornar o desaparecer. Las circunstancias temporales estarán reflejadas en la *memoria del lugar*, narrada por humanos/no humanos, que son interlocutores que dan cuenta de una *forma de educación*.

Bajo esa concepción, una primera intención de este trabajo es la *lugargogía*, que implica que cualquier lugar tiene múltiples formas de manifestarse y, por tanto, enseña. Al contrario, la biología como disciplina excluye esas enseñanzas del lugar; por ejemplo, si una piedra nos habla⁴ y nos previene sobre algo, tal evento no tiene cabida en el conocimiento hegemónico de la biología, pues para esa disciplina la piedra no tiene vida. Al respecto, la ecología ofrece el concepto de *biotopo*, (Milián, 2007). *Bio* (vida) y *topo* (lugar) integran el lugar geográfico de las comunidades biológicas y sus condiciones ambientales. La definición inicial de biotopo no abarca necesariamente a los seres humanos y a otros seres como las piedras, los duendes o los espacios sagrados para la gente. En este trabajo se retoma este concepto incluyendo a los ya mencionados como parte de las comunidades biológicas.

En ese contexto, la escuela y el café llegan como agentes externos que influyen las condiciones biológicas, ecológicas, ambientales, sociales, culturales, económicas, políticas, etc. Por ello, se pretende ver cómo la *escuela*, al igual que el café, han moldeado a la comunidad de Altamira y han provocado cambios no solo sociales, sino naturales y educativos. Entonces, ¿qué ocurre con la noción de *vida* en esas interrelaciones? De esta pregunta surge la segunda intención de este trabajo: la *biolugargogía*. Con este concepto me refiero al análisis de interacción de la “educación” en la relación “sociedad y naturaleza”, tratando de no caer en el dualismo cultura-naturaleza, pero yendo “más allá de la naturaleza y de la cultura” (Descola, 2011).

El antecedente, la investigación y la educación en la caficultura

La caficultura es un mundo de representaciones y significados. Su cosmovisión depende de la identidad étnica (indígena, campesino o afro). En su forma general, se entiende el *café* como fruto, los *cafetales* como la asociación y las prácticas de cultivo, y la *caficultura* como el conocimiento de la gente de esa planta a nivel familiar, organizativo o empresarial.

Los orígenes de esas prácticas se hallan en el año 1675 con el primer “Tratado del café” firmado por el rey de España Carlos II y el rey de Francia Luis XIV en el castillo de Fréyr, junto al río Mosa, en Bélgica. Desde entonces se hizo del café un proyecto para todo el mundo. El primer cultivo cafetero del continente americano lo emprendieron holandeses en Surinam, en 1714, con plantas procedentes de Java (Lascasas, 2010). En el Siglo XVIII (1736), en el Cauca, los misioneros jesuitas del Orinoco que llegaron a las cordilleras fueron, al parecer, los primeros en sembrar el café en el Seminario Menor de Popayán. En los siglos posteriores se destacó la caficultura como una de las actividades económicas más importantes

⁴ Expresión que algunos médicos tradicionales (nasa, kamëntšá, yanakuna) utilizan para referirse a las señales que la naturaleza emite por medio del movimiento de las piedras, las cuales expresan algún significado según su tamaño, color, ubicación y la persona que “la escucha”.

del departamento. Además, los temas de la tierra y el café hacían parte de las cuestiones políticas y económicas claves en el interior del país:

El café valoriza las tierras a lo largo del Magdalena donde aparecen nuevos puertos y centros comerciales y, finalmente, articula una red de empresas comerciales y financieras en base a (sic) las cuales se desarrollará en el siglo veinte la alta burguesía empresarial. (Palacios, 2009, p. 122)

Jacob (como se citó en Ortiz, 1987) afirmó: “El café ha transformado la faz de la historia mediante las estimulaciones cerebrales que él ha producido en el género humano”, refiriéndose a una exagerada trascendencia histórica de dicha bebida ante los avatares de la modernidad en el mundo de los semitas musulmanes (p. 230).

En cuanto a la educación en la caficultura, la primera contribución investigativa al respecto la adelantó el sociólogo y pedagogo colombiano Rodrigo Parra Sandoval (1978), quien en el año 1977 presentó el informe *La educación rural en la zona cafetera colombiana*, dirigida a las agencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Comisión Económica para América Latina (Cepal) y el Programa de las Naciones para el Desarrollo (PNUD). Este documento es esencial para comprender la relación de la historia de la educación en la ruralidad, las implicaciones económicas del café en el territorio, la industrialización del campo, las perspectivas agrarias y la influencia de la producción del café en las políticas del gobierno y en el sistema educativo. El estudio analiza las categorías economía-educación-producción y desarrollo agrícola, y permite entender la interesante relación urbano-rural en las dinámicas de la política educativa y los entramados sociales que se han complejizado desde finales del siglo XIX hasta hoy (Mavisoy, 2016).

Entre tanto, en el departamento del Cauca la investigación sobre la relación caficultura y educación es escasa. Por esta razón, *Cicaficultura*⁵ conformó un equipo para pensar e investigar la educación intercultural, pero luego fue necesario comprender qué es lo rural y propuso el componente de Educación Rural Intercultural, con el que se buscó implementar una estrategia educativa socialmente innovadora y generadora de desarrollo regional. Gracias a este trabajo se adelantaron diversas acciones: investigación conceptual, creación de espacios de participación pedagógica, investigación en el contexto histórico de la educación y sistematización de experiencias concretas.

Durante el transcurso del ejercicio se analizaron los dos componentes del programa de educación y capacitación del Comité de Cafeteros del Cauca⁶:

⁵ Su nombre anterior corresponde al Proyecto Centro de Investigación, Promoción e Innovación Social para el Desarrollo de la Caficultura Caucana (Cicaficultura), cuya iniciativa surge en la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo de la Universidad del Cauca, en convenio con el Comité Departamental de Cafeteros del Cauca. Su ejecución inició en el año 2014 y fue financiada por la Gobernación del Cauca con dineros provenientes del Sistema General de Regalías (Tobar, 2018).

⁶ La Federación Nacional de Cafeteros tiene representación en 32 municipios del Cauca, que corresponden al 76 % de los municipios del departamento, con un área de 92 625 hectáreas. Esta área abarca a 92 157

a. *El Proyecto Escuela y Café*: Se hizo una revisión histórica sobre la incidencia del modelo Escuela Nueva en la Federación Nacional de Cafeteros, que sirviera de soporte pedagógico para su propuesta educativa denominada Escuela y Café. Ese ejercicio permitió conocer la intervención de los modelos pedagógicos y educativos en el sector rural y cafetero a partir de una dinámica un tanto y pocas veces horizontal. Los modelos educativos homogéneos y hegemónicos subalternan las pedagogías culturales de las comunidades indígenas, afros y campesinas.

b. *El Servicio de Extensión*: En este momento, un grupo de profesionales acompañaron, asesoraron y enseñaron aspectos técnicos sobre el cultivo de café a los estudiantes mediante Proyectos Pedagógicos Productivos, muy importantes para el autosostenimiento educativo y económico de los beneficiados, que simultáneamente motivaron a los profesores a generar una transversalización del cultivo del café como medio para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las cartillas de ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lenguaje. En principio, las comunidades educativas de territorios indígenas, afros y campesinos aceptaron con agrado las semillas de café, aunque no tanto la propuesta pedagógica de Escuela Nueva en la enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. Esto porque ellos como comunidad han fortalecido históricamente la educación propia, la educación comunitaria y la educación intercultural, entre otras.

Con miras a construir un conjunto de acciones alternativas a esas dos situaciones, fueron implementadas propuestas teóricas de la interculturalidad crítica, el buen vivir y la Investigación Acción Participativa (IAP), para repensar un proyecto de educación rural respetuoso de las realidades de la caficultura caucana, según sus propias dinámicas sociales, culturales, económicas y territoriales. Adicionalmente, fue necesario fomentar un espacio para incluir saberes ancestrales en el aula escolar y promover el café como sujeto de vida y no como objeto de producción. La investigación propuso que el territorio es un escenario educativo y pedagógico y, por tanto, la escuela es también un territorio que, además, integra aspectos epistémicos de los mundos indígenas (misak, nasa, yanakuna), afros y campesinos, que fomentan relaciones, sinergias y reciprocidades con la naturaleza, la comunidad, la familia, la política y el lugar.

En ese camino de pensamiento interdisciplinario y transdisciplinario se gestaron espacios, dinámicas y expectativas tales como foros de conversación sobre educación rural, la

caficultores, con un promedio de una hectárea cada uno. Este es el departamento con mayor número de afrodescendientes e indígenas (nasa, misak y yanakuna) cultivadores de café en Colombia, lo que da lugar a una caficultura multiétnica y pluricultural (Tejada, 2018). En 2010, el Comité de Cafeteros del Cauca creó el Programa de Educación y Capacitación para apoyar la educación formal a través del Proyecto Escuela y Café con el modelo pedagógico de *Posprimaria Escuela Nueva*. Esta contribuyó a fortalecer el relevo generacional y buscó una articulación entre la educación media y la educación superior. Hasta el año 2014 fueron beneficiadas 49 Instituciones Educativas, que equivalen a 2 421 estudiantes con quienes se implementaron 2 828 Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) específicos en el aprendizaje técnico del café (Tejada y Mavisoy, 2015).

iniciativa Territorio, Escuela y Caficultura (TEC)⁷ y la extensión rural participativa, integral e intercultural. Todas buscaban inicialmente reflexionar sobre la política educativa rural más allá de los proyectos de educación de los entes gubernamentales, y procuraban la inclusión y el reconocimiento de la multiplicidad pedagógica en las comunidades rurales y caficultoras. Con ello pretendían atender la considerable migración de jóvenes rurales a las ciudades sin un proyecto de vida, sin oportunidades en el proceso de formación, carentes de opciones para continuar con la educación superior. Además, gracias a este trabajo se constató que el conocimiento local en torno a la relación con el café lo poseen los adultos mayores, 60 - 90 años, lo que reveló que no hay iniciativas pedagógicas para consolidar espacios intergeneracionales que vinculen la tercera edad y la juventud en el cultivo del café.

Hay que *desenmarcar* el marco teórico

Aceptar la propuesta de pedagogía de(s)colonial (Walsh, 2017), entendida como la “actitud de desarmar lo colonial en la educación” o “desejar la caficultura” (Mavisoy, 2016), me llevó, a través de esta investigación, a reafirmar al “café como un sujeto” y no como un ser pasivo: un objeto manipulado para el interés capitalista, productivo y en pro del desarrollo global. Por eso, en el desarrollo de este trabajo procuré que las comunidades educativas de la caficultura participaran en las prácticas pedagógicas en las que las voces de sus actores (profesores, estudiantes, padres de familias, directivos, etc.) manifestaran sus expectativas de contranarrativa a las políticas verticales de la educación —gestada desde la colonia, la república y la nación, y promovidas por el pensamiento neoliberal hegemónico, homogéneo y el multiculturalismo—, para lo cual el enfoque intercultural y el buen vivir conciben la escuela como un “lugar de acción comunitaria” para mitigar la crisis del desarrollo.

Este recorrido se hizo con base en una labor colectiva *de, con y para* los sujetos sociales innovadores de la caficultura, que integra la educación y la pedagogía en una práctica distinta al quehacer del maestro en su enseñanza y aprendizaje, e incluye a la comunidad y genera dinámicas en pro de la calidad humana, comprometida con la aceptación de la diferencia y la diversidad cultural. Como los educadores han dependido de “teorías en crisis porque fueron concebidas no ‘desde y para la vida’ sino ‘desde y para el desarrollo’, por ejemplo, la teoría de la modernidad desde Estados Unidos y la teoría de la dependencia, desde América Latina” (Souza Silva, 2013, p. 492), es imprescindible elaborar un discurso alternativo con categorías (conceptos y procesos) que lleven a pensar y crear dinámicas innovadoras basadas en la ruralidad.

⁷ La iniciativa Territorio, Escuela y Caficultura (TEC) es una propuesta construida colectivamente entre los actores de las comunidades educativas, que ayuda a entender la relación entre la cultura escolar y la cultura cafetera, y promueve el análisis crítico de currículo y comunidad por dentro y por fuera de las instituciones educativas. En ese sentido, la innovación pedagógica y curricular es un tema importante. Para ello, TEC propone tres ejes de trabajo: 1. Ciencia y tecnología, 2. Arte, cultura y comunicación y 3. Mejoramiento de sistemas productivos. Todos acogen los Proyectos Pedagógicos Productivos como el espacio físico y cognitivo para la innovación social y pedagógica, según las condiciones de la diversidad cultural y la vida territorial.

A continuación, describo cinco elementos que aspiran a la transformación epistémica y la justicia cognitiva, apoyados en una política inspirada, en parte, por la lógica espiral⁸ de los caficultores indígenas misak y nasa.

1. *El buen vivir*

Es diferente del “vivir mejor” porque este se refiere a la riqueza y acumulación como búsqueda de la abundancia (Walsh, 2012), mientras que el “buen vivir” implica acciones de respeto a la vida integral: humano y naturaleza.

Al respecto, algunos puntos importantes para enriquecer la referencia discursiva sobre este principio:

1) cuestiona el ‘maldesarrollo’ [...] basado en el crecimiento y el progreso material como metas rectoras; [...] 2) al acoger la visión del Buen Vivir, asume que no hay un estado de ‘subdesarrollo’ a ser superado ni uno de ‘desarrollo’ a ser alcanzado, pues refiere a otra filosofía de vida; 3) mueve el debate del antropocentrismo al biocentrismo, y reinserta la economía en la sociedad y los ecosistemas (siguiendo a la economía ecológica). Intuye una ‘nueva ética de desarrollo’ que subordine los objetivos económicos a los criterios ecológicos, la dignidad humana, y el bienestar de la gente. 4) En este sentido, busca articular economía, medio ambiente, cultura y sociedad. Esto demanda la construcción de economías mixtas y solidarias; 5) recupera lo público, la diversidad, y la justicia social e intergeneracional como principios; 6) reconoce diferencias culturales y de género; 7) permite nuevos énfasis, incluyendo la soberanía alimentaria y el control de los recursos naturales. (Escobar, 2013, p. 20-21)

La Constitución Política colombiana no incluye este concepto, a diferencia de Ecuador y Bolivia en donde los avances en este sentido suscitan dinámicas ciudadanas, institucionales y por parte de los movimientos sociales. En el departamento del Cauca, las experiencias surgen con estrategias de “horizonte existencial, político y de reafirmación socio/cultural,

⁸ Hablar sobre procesos de transformación y articulación implica asumir algunas posturas de interacción que ayudan a cambiar la visión sobre una apuesta tradicionalista ya ejecutada. Usar la espiral es reconocer las realidades y subjetividades de comunidades indígenas nasa, misak y yanakuna, las cuales hacen alusión a la movilización de la vida colectiva, comunitaria e individual y, por tanto, mantienen una estrecha relación con la Madre Tierra; además, es también un símbolo político. Sucede lo mismo con el imaginario Occidental: el poder se representa en líneas organizadas con un movimiento cartesiano al mismo tiempo que socializa un orden jerárquico. Desde las percepciones comunitarias se propone la espiral, pues la estrecha relación con el calendario agrícola y el tiempo lunar inciden en distintas actividades, incluidas las esferas política y económica. Las representaciones del tiempo y el espacio expresan un “sentido” y hacen alusión a un “punto continuo” que construye y comunica una memoria sobre la experiencia de los sujetos, enseñando que hay movimiento y esto solo resulta cuando la participación entre ellos se producen espacios activos para el equilibrio, la armonía, la comunalidad y la resistencia. Esto está integrado a las contribuciones de la Investigación Acción Participativa – IAP, especialmente a partir de los fundamentos de la sociología colombiana, como el sentipensar, rescatado por Fals Borda de las comunidades negras del Pacífico, que nos ha permitido entender y motivar con mayor fuerza la generación de estrategias para el reconocimiento de los saberes de la diversidad cultural y su resistencia contra la homogenización (Herrera y López, 2014).

específicamente en los planes de vida de las comunidades indígenas” (Quijano, 2012, p. 141). En los Planes de Desarrollo Comunitario, como los elaborados por las comunidades campesinas del Macizo colombiano, se reflexiona más sobre la “vida digna” (Corredor, 2014) o, en su forma más general, “vivir con dignidad” (Ticona, 2014, p. 331).

2. La interculturalidad

Se puede entender como proceso y práctica orientada a la transformación radical de la realidad (Quijano, 2019). También, como aquellas realidades establecidas en la interacción entre las culturas de manera equitativa y en condiciones de igualdad (Walsh, 2005, p. 4).

En su forma, interculturalidad es el:

[...] proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. (Walsh, 1998, p. 119-120)

La interculturalidad es además un principio de equilibrio entre indígenas, negros y mestizos que conviven en la escuela y el territorio, según enseña la experiencia de la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (Inedic) en el municipio de Buenos Aires (Cauca). El equilibrio

es un acto de reconocimiento del otro a partir de un fuerte proceso de identidad cultural, lo cual implica respetar la diferencia y querer conocer de manera crítica al otro para ampliar el conocimiento y establecer puentes de comunicación y relación con los demás. (Nene, 2003, p. 52)

Igualmente, son parte de una acción intercultural los conocimientos locales socializados al interior de las educaciones propias e integradas al conocimiento universal (NASA-ACIN, 2016). La interacción entre lo urbano y lo rural es un espacio de reapropiación comunitaria, construcción de ciudadanía y reconocimiento de la diferencia como una actitud que le interesa a la sociedad.

3. Agroecología y territorio sustentable

Es el espacio para el reconocimiento agroecológico a partir de la sabiduría local: campesina, indígena y afro en su relación compleja con la naturaleza y el territorio. Las expectativas críticas de la “otra agroecología” han sido construidas recientemente por medio de la participación teórica y práctica como “nueva ciencia”, que es resultado de un pensamiento holístico que comprende la política, la economía, lo social y el aspecto relacional agroecológico de “campesino a campesino”, o en su aspecto más contextual “de maciceño a maciceño” (Corredor, 2014, p. 133). Esta relación podría resumirse, según Toledo (como se

citó en Gallego, 2015), en una triple significación: ciencia, movimientos sociales y tecnología. Aplicado a una perspectiva exhaustiva y territorial, el impacto técnico-ambiental y sociocultural

no se lo reduce simplemente a un espacio físico depositario de recursos susceptibles de ser llevados al mercado, sino como un escenario humano, vivencial, en el cual se desenvuelve tanto la existencia individual como el ser social de las comunidades locales, estrechamente vinculadas con la tierra, puesto que existe una apropiación que integra de manera plena a la comunidad con el territorio. (Corredor, 2014, p. 20)

4. La economía social y solidaria

La Economía Social y Solidaria (ESS) es una apuesta analítica que pretende ampliar la concepción de los procesos socioprodutivos para entender el complejo entramado social para producir, distribuir, redistribuir, cambiar, coordinar, consumir, desechar, reciclar y reproducir, para el desarrollo de sinergias comunitarias y en procura de defender el territorio como espacio vital de existencia (ESS, 2014). Es una economía alternativa a la economía clásica y capitalista. La Economía Social y Solidaria incentiva las formas de producción colectiva, comunitaria y solidaria en los espacios locales, los mercados y el trueque, con base en el “buen vivir” y no en el “vivir mejor”. Esta es una economía más social y humana, transformadora y emancipadora, promovida desde la autogestión y el bienestar colectivo, que propicia prácticas sociales en torno a procesos de producción, distribución, consumo y organización (Mera, 2017).

5. Los diálogos de saberes interculturales: experto, local y ancestral

Los diálogos de saberes se basan en el principio de la reciprocidad y la aceptación de la diferencia, como la opción para comprender la diversidad no solo cultural, sino de los saberes y conocimientos de cada una de las experiencias históricas-colectivas a nivel local e inmediato y en el discurso académico. Se trata de resolver los diferentes niveles del conflicto más allá de la ecología humana y de la cultura como diferencia radical, y busca transitar hacia una articulación entre la ciencia y las contribuciones propias de las poblaciones locales (Sánchez-Maldonado, 2021).

Las conversaciones entre expertos son fomentadas para promover la inter/trans/disciplinarietà, sin descuidar el compromiso con las comunidades. Sin embargo, en los diálogos interculturales, el saber local, reconocido por su experiencia, se integra y añade dinamismo al conocimiento de la academia. La charla es un “escenario para movilizar la imaginación, (re)crear salidas y avanzar en la construcción de léxicos, lenguajes, imágenes, conceptos, medios, nominaciones, activismos, concepciones, categorías, representaciones y analíticas para pensar la diferencia, consolidar el pensamiento y la práctica relacional, transicional y pluriversal” (Quijano, 2016, p. 7).

El diálogo de saber intercultural permite que lo “subalterno” exprese sus esperanzas de vida, deje el silencio y reconozca los saberes de otros, lo que, desde la ecología de saberes, implica que el hecho de que

cada saber contribuye a tal diálogo es el modo como [se] orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias. (Sousa, 2006, p. 79)

Con el diálogo se buscan los aprendizajes de mutua confianza entre los actores (Fals Borda, 2015, p. 308) de las comunidades educativas y los agentes institucionales.

La metodología de otro modo

Según Quijano (2016), pensar en ‘caminar y con-versar’, como elementos y vías de aproximación al conocimiento en sus diversas formas y en distintos lugares a partir de la identidad del investigador, generó un espacio para incluir el *jtsenowabnaya*, que en lengua kamëntšá quiere decir “existir reflexionando” (Mavisoy, 2014). Este es un espacio para avivar la curiosidad y comprender a las comunidades, inicialmente con el ejercicio docente y después por medio de la investigación, mientras se observan las dinámicas ajenas a las prácticas comunitarias, como el extractivismo minero, el conflicto armado, las bonanzas cocaleras, y otras circunstancias que hicieron parte de la cotidianidad. Gracias a la aparición de este espacio pasé de la *etnografía desde adentro* (cómo escribo sobre mi propia cultura) a una *etnografía desde afuera* (cómo se entienden las demás culturas siendo indígena). Este fue un trance vital para reconocer que la educación y la caficultura tienen una esencia pluriversa; así mismo, que la energía de las montañas y el agua del Macizo me habían permitido conocer esos lugares, compartir y sentipensar sus acontecimientos.

Aquella experiencia permitió desarrollar una metodología de otro modo, Mavisoy propone el *sentipensar pedagógico* (2016), que se resume como “la capacidad de movilizar a las distintas creativities de los sujetos sociales innovadores, resaltando las lógicas ya existentes en las culturas y el territorio, como la espiral nasa” (p. 113). En la cual caben la interrelación y la convivencia intercultural, con las que, más que investigar, se aspira a la comprensión y práctica de la traducción intercultural o la traducción de saberes. Como lo sugiere el profesor Boaventura de Sousa Santos (2009), la hermenéutica diatópica “consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (p. 137). En esa medida, una etnografía sobre la educación en la caficultura implica “palabrandar” (Almendra, 2017) o “memoriandar” la educación en los territorios que han sufrido aprendizajes interculturales en clave de(s)colonial, para promover junto con el café una manera distinta de ejercer la educación y generar procesos creativos con las comunidades. Por eso, algunas dinámicas de interacción propuestas desde Caficultura alimentaron nuevas maneras de participación y ejercitaron una metodología que permitió entender la planta del café como un sujeto.

Una vez llegaron a este lugar unos profesionales del café (al parecer extensionistas de la FNC) y nos dijeron que teníamos que tumbiar árboles. Nosotros dijimos que no porque están para acompañarnos y dar sombra al Tull (huerta). Entonces nos

consultaron qué íbamos a hacer con el café, les respondimos que vamos a consultarle a los The' wala (sabedor ancestral) y ver que palabras nos traen. Ellos se fueron y volvieron una semana después. Cuando preguntaron por el café que nos habían dejado, nosotros ya le teníamos la respuesta: según los The'wala, las plantas de nuestro mundo han dicho que adoptan al café, pero debe dejarse amansar junto con los otros espíritus que acompañan a kwe'sx kiwe uma (nuestra madre tierra); este necesita aprender mucho, tiene que sobrevivir y acompañarnos de aquí en adelante. Cuando el café fue sembrado, aprendió a crecer en estas montañas, con sombrita y sabe ya vivir con nuestras plantas, al lado de la coca, el maíz, el plátano, la naranja, el frijol y con las aves. Hasta también supimos que el café sabe curar, es bueno para algunas enfermedades, dicen nuestros médicos. (Narración de un indígena nasa en el Corregimiento de Riochiquito (Páez), 2013. Adaptación personal)

Estas palabras muestran al café como un sujeto de vida e invitan a redimensionar su habitar con el resto de los seres que integran la caficultura-educación-naturaleza-territorio en los espacios tiempos. Para ello, se sugirió una metodología con las siguientes acciones.

1. La planta EduCafé

El café educa, ofrece un contexto e interactúa con lo social y la cultura. Siguiendo esa premisa, nació una herramienta didáctica llamada *EduCafé*, con el objetivo de reconocer una memoria educativa procedente de los cafetales. Esta herramienta consiste en hacerse unas preguntas a partir de la planta de café, que arrojen ideas globales (pasado, presente y futuro) del café, los cafetales y la caficultura. Por ejemplo, en los procesos de investigación colaborativa y en la formulación de preguntas, se consiguieron las siguientes propuestas: 1. Pensar las *hojas* como *comunidad*: ¿Cómo la comunidad se ha integrado con el Proyecto Escuela y Café y la Institución Educativa?; 2. Pensar el *tallo* como la *Institución Educativa*: ¿Durante el tiempo que lleva el Proyecto Escuela y Café, ha notado que el modelo educativo es pertinente para el contexto institucional?; 3. Pensar el *fruto* como el *Proyecto Pedagógico Productivo*: ¿Los Proyectos Pedagógicos Productivos han permitido integrar la práctica y la teoría para el fortalecimiento de la vida como caficultor? Y 4. Pensar la *raíz* como la *familia*: ¿Las familias han fortalecido sus propios conocimientos a través del Proyecto Escuela y Café? Todas las respuestas son documentadas, sistematizadas y socializadas para obtener conclusiones e incluir las nociones que proponen.

2. La Mochila EduCafé

Es un instrumento utilizado para integrar la caficultura a la cultura de la escuela; una invención pedagógica que promueve el principio de comunalidad (identidad + comunidad). Esta es parte de la colectividad y busca fortalecer tejidos sociales enraizados en el lugar y cosechar diversos propósitos en la vida con valores más humanos (Díaz-Polanco, 2006). El peso de la mochila depende de las expectativas con las cuales una comunidad aspire a construir un plan de vida educativo viable a corto, mediano y largo plazo. Esta herramienta exige pensar en nuevas categorías para incluirlas en los currículos, independientemente de las modalidades y los énfasis de las instituciones educativas: didáctica territorial, aula territorial, conocimiento integral, movilización del conocimiento, diseñar, buen vivir,

memoria biocultural, territorialidad, gobernabilidad, interculturalidad, la comunalidad o currículo comunitario, entre otros.

3. Caminar preguntando

Sentipensar, diseñar y la interculturalidad son tres conceptos nacidos de la experiencia colectiva de los movimientos y las comunidades de América Latina, y admitidos por “expectativas otras” al interior de algunas universidades. En relación con el sentipensar, el diseñar y la interculturalidad fue diseñado un taller basado en la pedagogía del *Caminar preguntando*, cuya intención es compartir lo que se ha caminado y preguntado en la vida y especialmente sobre el proyecto de vida, a partir de las múltiples expresiones comunitarias que habitan el territorio de la caficultura caucana. Estas expresiones son aportadoras de pensamientos y conocimientos que no solo sirven para entender las preocupaciones de la academia (la agroecología, la economía social y solidaria, la comunicación y cultura y la educación rural e intercultural), sino también para el reconocimiento político de sus prácticas y perspectivas de vida alrededor del cultivo del café, la familia y la comunidad.

4. Círculos de la memoria

Son todas las voces que, ubicadas en forma de círculo, hacen de la memoria un acto de homenaje al territorio, la escuela y la caficultura. En dicho círculo participan la lideresa, el egresado, el padre de familia fundador, el maestro fundador, el líder comunal, el poeta, el médico ancestral, el cuentero, el educando y el rector o la rectora del establecimiento educativo. El orden de la participación es según la edad, lo que refleja en la palabra el sentir del pasado, del presente y del futuro. Mientras tanto, un relator recoge las inquietudes aportadas para la reflexión y el posterior despertar en la conversación, el recuerdo y la proyección. El relator destaca los problemas expuestos, los que están presentes, la forma de prevenirlos y propone soluciones. Cuando se realizó este ejercicio de conciencia comunitaria, una de las dificultades halladas fue la falta de agua potable en la escuela y la crisis en épocas de verano.

5. La minga

Esta es una acción colectiva y con acciones concretas de las comunidades indígenas, que genera gratitud entre los acompañantes. En relación con la educación, en el departamento del Cauca se han obtenido logros políticos como la educación bilingüe intercultural y la etnoeducación, reivindicadas a nivel nacional a través del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP). Introducir la *minga* para repensar la educación e incentivar la educación rural intercultural es una apuesta colectiva que entreteje pensamientos/conocimientos “desde abajo”, la academia y las instituciones (públicas y privadas) que cumplen un rol de solidaridad, reciprocidad y respeto de las políticas propias.

6. El día de campo

En la Federación Nacional de Cafeteros (FNC), “el *día de campo*, o *demonstración* en grupos, es un método de comunicación mediante el cual el extensionista muestra la aplicación de una práctica y sus resultados en una exploración agropecuaria” (FNC-Cenicafé, 2013). Como se evidencia en esta cita, el saber profesional y técnico es unilateral; por ello, al sugerir una

extensión integral, participativa e intercultural se recuerda la pregunta de Paulo Freire: “¿extensión o comunicación?”. En una de sus respuestas, Freire (1984) insiste a los agrónomos que la “comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse” (p. 75). En ese orden de ideas, el *día de campo* es pensado desde la reciprocidad: el primero en hablar es el caficultor con sus iniciativas, quien es sujeto de acción mientras que el extensionista aprende a comunicarse con el café. Una vez este último reconoce al café como sujeto de vida, se sumerge en un acto de reconciliación con los saberes existentes en el territorio.

7. La espiral pedagógica

El pueblo Misak institucionalizó la “espiral pedagógica” como planeación del proyecto de vida (Tunubalá y Muelas, 2008), asumiendo la responsabilidad comunitaria de cumplir con los compromisos adquiridos en la búsqueda del equilibrio entre los miembros, la naturaleza y el mundo exterior. Así, la espiral pedagógica es un escenario de participación colectiva creado para diseñar la ruta de trabajo entre los actores beneficiados, cuyos compromisos generan reflexiones críticas sobre el quehacer pedagógico, el material didáctico, la educación rural, las maneras de asumir la interculturalidad y la promoción del diálogo de saberes y de las ciencias. Al mismo tiempo, los actores asumen el “café como sujeto de vida” que media en la integración entre las nociones científicas exactas (matemáticas, naturales, física) y las nociones científicas sociales (historia, geografía, literatura, arte) que siempre han sido sometidas a discusión. Incluso, lo han sido en cuestiones de asistencia técnica pecuaria y agropecuaria que sin la incorporación de las demás áreas de aprendizaje reducen las posibilidades de complementariedad entre los saberes escolares y extraescolares.

Biogeografía de un contexto escolar: Altamira campesina y caficultora

Altamira es un corregimiento del Macizo Colombiano, fundado en el municipio de La Vega con el acuerdo No. 4 del 10 de agosto de 1926, durante la administración del alcalde Laureano López. El sitio fue nombrado como "El Negro" para referirse a las personas esclavizadas dedicadas a la extracción del oro desde el siglo XVIII. Su nombre fue cambiado a Altamira el 13 de diciembre del mismo año, durante la alcaldía de Nemesio Muñoz, porque ofrece una vista panorámica al Valle del Patía. Los pobladores recuerdan a Donaciano Muñoz, Tomás Pino Muñoz, Vicente Mamián, Casimiro López y Vicente Cerón como fundadores.

Colectivamente, los fundadores pensaron en tener un espacio para tratar asuntos comunitarios y socializar ideas para direccionar el futuro de los habitantes y el lugar. El mismo lugar que serviría como una escuela. En 1918 el campesino José Guzmán arrendó su casa para iniciar las primeras labores escolares; él cobraba \$3 pesos mensuales, y Aureliana Cerón, la primera profesora, trabajaba con cinco grados distintos. Los niños iban a esa casa los lunes, los miércoles y los viernes, y las niñas los martes, los jueves y los sábados. Posteriormente, la comunidad necesitó un lugar propio y le compró un lote al señor Benjamín Cerón por \$16 pesos. Con las mingas construyeron la primera *escuela* que contaba con un salón grande para el profesor, la cocina, el dormitorio y los servicios (PEI-IESA, 2010).

En uno de los viajes de Popayán hacia Altamira que se realizaron en esta investigación, llegando a San Miguel, una señora comentó que había cambiado mucho la entrada al Macizo.

Al preguntarle qué recordaba más, respondió: “(...) cuando era niña, las mulas llevaban el café hasta la Sierra. Tocaba caminar bastante, ahora no, hay carritos que van hasta la vereda. Uno ahora camina de la finca hasta la carretera y ya” (Conversación espontánea, 2009). En ese momento la palabra *café* comenzó a ser un elemento cotidiano. En los días que siguieron, relacionaba conversaciones casuales con las etapas de producción del café y sus interacciones con las personas. En los tiempos de cosecha, algunos estudiantes decían: “mañana tengo que ir con mi mamá a la finca, van a ir los peones para recoger el café, y toca prepararles el almuerzo” (2010). Muchas afirmaciones iban describiendo la identidad de la gente: “profe... mire que ayer maté una equis”, el estudiante se refería a una “culebra equis”. A medida que pasaba el tiempo, el *café* se convirtió en el medio para comprender —de manera compleja e histórica— las interrelaciones económicas. Me enteraba del conflicto bipartidista conservadores-liberales, la bonanza de la coca, la minería, el paramilitarismo, la presencia del ELN, las FARC, las redes de narcotráfico, el origen de la lucha campesina del Macizo, las organizaciones para la defensa del agua, las juventudes inquietas por la reivindicación de la identidad del campesinado como sujeto político y el cooperativismo en la comercialización del café.

Biologargogía del café en el Macizo

El café, la escuela y la naturaleza dan cuenta de la sociedad. A partir de la socialización entre comunidades e instituciones, en Altamira se introdujeron variedades de café Colombia, Castillo y Caturra con los métodos de extensión utilizados por la FNC; la asistencia y la transferencia técnica la hacían los *prácticos cafeteros* que eran personas capacitadas en la Granja Escuela Central del Café, que acompañaban en los años 60 a las familias en el mejoramiento de las plantaciones y que incentivaban la conformación de los grupos de amistad (FNC-Cenicafé, 2013). Dichos grupos en algunos casos alcanzaron a consolidarse como grupos de gestión, asociaciones o cooperativas, como evidencia del impacto organizacional y político comunitario. Desde entonces, en Altamira la fuerza campesina ha llevado a un proceso selectivo del mejor grano de cada variedad para ofrecer un “café especial”. Su marca, “Café Macizo”, es exportado desde el año 2007 (Parra, Guzmán, Ruiz & Mavisoy, 2010). Ellos, además de ser campesinos son caficultores.

Un campesino hace de todo, eso le enseña el campo, para estar bien hay que gozar con la naturaleza, el café, el plátano, la yuca, la coca, la caña, el maíz, el agua, las gallinas hasta con el perro se convive. Eso se aprende todos los días, con lluvia o verano y, de vez en cuando un aguardientico no hace daño... eso es ser campesino y buen caficultor. (Conversación espontánea, 2010)

Café es historia, política, economía y territorio. Cultivar el café es también una forma de resistencia, lucha, pervivencia y conservación comunitaria de las riquezas que existen en el país. En el marco de la IX Versión de la Semana de la Ciencia y la Cultura (2011), con los actores de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y líderes comunitarios) se rindió homenaje al café de la región con un evento denominado “Son y sabor a ritmo de café”. La didáctica fue una danza transversal a las áreas de aprendizaje, sociales, naturales y deportes, para comprender aspectos propios de la caficultura y permitir

un acercamiento a la cosmovisión de los “campesinos altamireños”, como suelen autodeterminarse. La interacción de los estudiantes con sus familias, el aprendizaje de la historia local, la comprensión de la naturaleza, las narraciones, las expresiones literarias, la cotidianidad, el arte y la ciencia se juntaron para entender el café desde otra expectativa. Ese fue un intento de una “pedagogía del café” (Mavisoy, 2016).

Luego de la bonanza de la coca en los 90, la minería ha sido uno de los mayores problemas que ha enfrentado el territorio. Tanto así que, en solidaridad con la región, el intelectual y lingüista Noam Chomsky le manifestó al presidente Juan Manuel Santos su preocupación por el ecosistema del Macizo Colombiano:

Estimado presidente Santos: Me dirijo a usted por una preocupación general, que comparto con muchos otros, sobre los planes de operaciones mineras a gran escala que, al parecer, suponen una grave amenaza para el delicado ecosistema del Macizo Colombiano. Pero escribo también por razones personales, que espero sean apropiadas para llamar su atención. Hace algunos años, mi esposa murió. Poco tiempo después, los habitantes de Santa Rita, en La Vega, departamento del Cauca, decidieron dedicar un bosque a su memoria, en la montaña que está ubicada en la parte alta de su pueblo (...) fue una de las experiencias más emocionantes de mi vida. (Servindi, 2012)

El “Bosque Carol Chomsky” es importante para la memoria de los habitantes de esta región. El entretrejo de experiencias colectivas contra la minería, la violencia y las políticas de educación inapropiadas les ha permitido movilizarse en favor de que los derechos comunitarios sean garantizados por el Estado y, especialmente, los compromisos adquiridos por los gobiernos locales, departamentales y nacionales en los planes de desarrollo.

Aproximadamente 390 familias viven en las veredas La Carrera, Miraflores, El Recreo, El Porvenir, Piedra Grande, El Negro y la zona Centro. Hay en promedio 1 900 habitantes. En julio del año 2018 ellos conformaron el “Comité Bicentenario de Altamira”, apoyados por la Institución Educativa San José de Altamira, que conmemoró 100 años de un quehacer pedagógico estrechamente vinculado con procesos de formación juvenil, comunitarios y organizativos que han permitido a sus egresados continuar las perspectivas de sus padres que hacen parte del Proceso Campesino y Popular de La Vega. De igual forma, la institución educativa ha sido acompañada por organizaciones juveniles externas como la Red Colombiana de Actoría Social Juvenil y, en los últimos años, por Fortalezas con la colaboración de la Federación Nacional de Cafeteros.

En el municipio de La Vega el café es el cultivo más representativo, con un 68 %, seguido de la caña, 18 %, y del plátano con el 13 %. Además, hay allí cultivos asociados como el café-caña, con un 2 %, y el café-plátano, con un 8 %. En Altamira, en un área de 318 hectáreas hay 1 638 800 plantas de variedades Castilla, Caturra, Colombia y Típica. En un cafetal se asocian otros alimentos como naranja, aguacate, limón, mandarina, guanábana, guamo, mango, madroño, plátano, banano, caña, maíz, fríjol, yuca y arracacha. En algunos casos, la integración de familias ha dado lugar a proyectos comunitarios; por ejemplo, la cosecha de

miel de abeja y plantas medicinales para la botica local y su comercialización externa; también, algunos trapiches comunitarios, receptores de caña panelera provenientes de diversas veredas. De todos modos, la comunidad responde a los principios de autonomía, resistencia, colectividad, justicia y política por un territorio libre de minerías de carácter nacional y transnacional (Incoder, Acit y Pupsoc, 2013).

Con estas experiencias, la antropología y la educación han sido parte de la convivencia, han creado un punto de encuentro para forjar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades del territorio, sobre todo para la comprensión de los procesos educativos en el sector rural. Como la convivencia con las comunidades caficultoras ha sido directa, el mayor interés estuvo en la vereda como escenario de aprendizaje para conocer el mundo, rompiendo con esquemas tradicionales de pedagogía. Pero también estas prácticas mostraron que “el territorio es una escuela y la escuela un territorio”. Esta fue una de las conclusiones motivadas por los espacios de investigación al interior de *Cicaficultura*, gracias a las reflexiones con el equipo que integró el componente de Educación Rural Intercultural. Esa fue una apuesta colectiva que invitó a las comunidades educativas, la universidad y el Comité Departamental de Cafeteros del Cauca a pensar críticamente sobre el rol de la educación en contextos pluriversos (Escobar, 2012).

Algunas ideas para seguir pensando

La etnografía como proceso transversal para elaborar elementos que ayuden a consolidar una educación-rural-intercultural es necesaria. La diversidad cultural que se construye en torno al café, el cafetal y la caficultura tiene distintas formas de relación con el lugar y la naturaleza, que invitan a pensar en una “educación plurirural” que reclama a la educación lineal, sistémica, dominante y homogenizante no ver al sector rural con un solo tono político y multicultural.

Se recomienda continuar con el análisis de forma histórica, epistémica y política de la educación rural, en el marco del desarrollo neoliberal y el capitalismo. Se trata de rediseñar la educación para la acción colectiva que salvaguarde las luchas y resistencias de vida digna comunitarias, que ofrezcan la posibilidad de ruralizar la interculturalidad como iniciativa para contrarrestar la monocultura del saber y sus prácticas de desigualdad, discriminación y exclusión epistémico-social (Quijano, 2016). De la misma manera, es imprescindible cimentar el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad en la construcción de sociedades rurales y comunidades educativas en las cuales se garanticen la participación de la cosmología de la vida, los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, la espiritualidad y la relación con la madre naturaleza (Walsh, 2008).

En la interacción con las comunidades educativas en la caficultura, y pensando de otro modo, se plantean los siguientes propósitos:

1. Inclusión de saberes locales y ancestrales en la escuela, reconociendo el café como sujeto de vida para promover la vida digna y la interculturalidad en todos los niveles de formación (familia, escuela, colegio, universidad y comunidad).

2. Consolidar una propuesta educativa regional basada en estrategias educativas, pedagógicas y en la socialización de experiencias de la relación educación-rural-intercultural.
3. Implementar procesos de innovación pedagógica que incorporen conocimientos, saberes, diálogos y conversaciones sobre otras maneras de entender y practicar la enseñanza/aprendizaje dentro y fuera de la escuela.
4. Hacer de la escuela un lugar de vida y, por tanto, de la relación con el “café como un sujeto de vida” una contranarrativa que reconozca “saberes otros” sobre pedagogía y nociones de vida en relación con las prácticas pecuarias y agropecuarias, no solo en torno al cultivo de café, sino en la interrelación naturaleza-caficultura-educación.
5. Repensar las nominaciones de educación formal y educación no formal, ya que para los habitantes del lugar el territorio es una escuela, y la escuela es un territorio. Esto construye una dimensión distinta de educación, mientras que la clasificación entre formal y no formal es una manera de fracturar los procesos educativos naturales, sociales, culturales y comunitarios.
6. En la actitud de reciprocidad, compartir los resultados en términos de colaboración y gratitud por una educación apropiada para los contextos rurales y la inclusión de las manifestaciones plurales que hay en la caficultura a nivel regional, nacional e internacional.

La biolugargogía: continuidad y construcción

Altamira y cualquier espacio que se manifieste con todo lo que ahí existe es una *biolugargogía*. Eso me lo han enseñado las personas que se relacionan con el café y la escuela sobre todo cuando existe la intención de repensar la vida. Tras las huellas del café, no concebido como un “objeto de producción”, sino en su comprensión dentro de otras lógicas que se recrean en otras cosmovisiones (indígenas, afros, campesinas), se invita a considerar al “café como sujeto” que crece, cohabita, motiva, comunica y trasciende en el lugar, mientras cuestiona dinámicas económicas capitalistas; eso porque el café bajo la perspectiva del trueque tiene otro sentido. Hay una cuestión de parentesco *humano/no humano-café-lugar* en el cual la *escuela* existe según las estrechas o distanciadas maneras de parentesco al interior de la comunidad. Esas comunidades logran configurar sus propios tiempos y espacios, otorgándole un lugar a la naturaleza y, al mismo tiempo, existe una naturaleza del lugar, recreada por la gente que siempre crea activamente y reconstruye sus mundos de vida (Escobar, 2014).

Es necesario mencionar que con la *biolugargogía* se trata de dar cuenta sobre fenómenos negativos originados por una relación *humano/no humano-escuela* foránea, externa y artificial; por ejemplo, la resolución de conflictos mediante la capacitación virtual que ha llegado al “mundo rural” sin control alguno, atentando las lógicas propias del pluriverso rural en la que cohabitan saberes indígenas, afros y campesinas. El capitalismo y la globalización tienen intenciones hegemónicas y homogéneas sobre la vida para beneficio de la política

desarrollista, y vulnera otras nociones de existencia que pierden validez en el discurso científico y político. Así, la (etno)biología es una opción para comprender la vida en tanto la complejidad del *lugar* que ocupa la gente y su cultura, pero también lo es la *biolugargogía* en sus propios mundos y en la persistencia de la vida con los conocimientos y saberes del lugar, su interacción con lo externo, lo extraño, los agentes de *trans*-formación (que transitan para formar) y no de transformación (que aniquilan sentidos de pertenencia con la cultura y el lugar). La diferencia está en que hay un determinado interés de unos sobre otros, la idea errada de que un conocimiento es superior a otro, e ignora la complejidad de la vida del lugar.

Agradecimientos

A la Universidad del Cauca, la Gobernación del Cauca, la Federación Nacional de Cafeteros en representación de su Comité Departamental en el Cauca. Al grupo de estudio de Educación Rural Intercultural del Centro de Innovación y Apropiación Social de la Caficultura - Cicaficultura. A la comunidad educativa de la Institución Educativa San José de Altamira (municipio de La Vega) por su acogida en el periodo 2008-2011. A la comunidad educativa de la Institución Educativa Sabas Beltrán de Riochiquito (municipio de Páez) por su acogida en el periodo 2013-2014. A las diferentes instituciones educativas beneficiadas del proyecto Escuela y Café. Al Servicio de Extensión Rural de la FNC en el Cauca. Al doctorado en Etnobiología y Estudios Bioculturales por permitir tratar estos asuntos de la educación al interior de sus propios retos metodológicos y epistémicos. A cada una de las familias que compartieron sus experiencias cotidianas en relación con el café, el lugar y la educación; además, a los profesores que acompañan a dichas comunidades a diario y trabajan en pro de una educación rural adecuada para sus realidades.

Referencias

- Almendra, V. (2017). Palabrandando: entre el despojo y la dignidad. En Catherine Walsh (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II (pp. 209-243). Abya Yala. Quito.
- Corredor, C. (2014). *Globalización, Sistema Mundo y Territorialidades locales*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Descola, P. (2011). Más allá de la Naturaleza y cultura. En L. Montenegro (Ed.) *Cultura y Naturaleza* (pp. 25-47). Jardín Botánico de Bogotá, José Celestino Mutis. Bogotá.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI. México.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. En *La Invención del Desarrollo* (pp. 9-43). Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Desde Abajo. Bogotá.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula. Medellín.
- ESS. (2014). *Economía Social y Solidaria. En Proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura caucana*. Plegable. Popayán.

- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI – CLACSO. México.
- FNC-Cenicafé. (2013). *Manual del cafetero colombiano. Investigación y tecnología para la sostenibilidad de la caficultura*. Tomo 1. LEGIS. Bogotá.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. México.
- Gallego, A. (2015). *Condiciones de Calidad Programa de Ingeniería Agroecológica-Por Ciclos Propedéuticos*. Proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura Caucana - Cicaficultura. Informe de Investigación no publicado. Popayán.
- Herrera, N. & López, L. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Lanzas y letras. Montevideo.
- Incoder, Acit y Pupsoc. (2013). *Estudio de tenencia de tierras. Convenio 569 de agosto 3 de 2012*. Asociación Campesina de Inzá - Tierradentro, Proceso de Unidad Popular del Suroccidente. Bogotá.
- Lascasas, S. (2010). Biografía del café. En *Cuadernos de Aragón*. No. 43. Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza. España.
- Martínez, A. (2017). La pedagogía como acontecimiento. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (Coord.) *Epistemología de la pedagogía* (pp. 19-30). UPN. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá.
- Mavisoy, W. (2014). Etnografía sobre el quehacer antropológico y las manifestaciones de un antropólogo por su origen. El ejercicio de jtsenojwabnayá “existir reflexionando” entre los Kamëntšá. En: *Tabula Rasa*, 20, 197-221.
- Mavisoy, W. (2016). *Educación y caficultura: escuela nueva con sabor a café. La alternativa por el buen vivir y la interculturalidad en la caficultura del cauca*. Informe de Investigación. Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo. Universidad del Cauca. Popayán.
- Mavisoy, W. (2018). El conocimiento indígena para descolonizar el territorio. La experiencia Kamëntšá. En *Nómadas*(48), 239-248. Bogotá.
- Mera, Y. (2017). Economías campesinas, comercialización y organización social. En C. Corredor (Comp.) *Desarrollo rural territorial, economía campesina y caminos solidarios* (pp. 71-98). Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Milián, L. (2007). *Historia de la ecología*. Tesis de Investigación. Maestría en Investigación. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.
- NASA-ACIN. (2016). La educación propia y autónoma en el Cauca. Hacia una pedagogía libertaria. Consultado el día 22 de agosto de 2016. <http://nasaacin.org/informativo-nasaacin/3-newsflash/8346-la-educaci%C3%B3n-propia-y-aut%C3%B3noma-en-el-cauca-hacia-una-pedagog%C3%ADa-libertaria>
- Nene, Y. (2003). La Interculturalidad. En *Revista de Educación Çxayu'çe* (7-8), 46-52. Bogotá.
- Ortiz, F. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Biblioteca Ayacucho. Venezuela.
- Palacios, M. (2009). *El café en Colombia, 1850-1970. Una historia económica, social y política*. El Colegio de México. México.

- Parra, R. (1978). *La educación rural en la zona cafetera colombiana*. CEPAL. Buenos Aires.
- Parra, T., Guzmán, S., Ruiz, C y M, W. (2010). El Café Macizo: circunstancias de la inflación en tiempos de guerra. En *Concurso nacional de la banca escolar a la banca central*. No 741. Ensayo semifinalista. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/es/node/28055>
- PEI-IESA. (2010). *Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa de San José de Altamira*. Manuscrito. Corregimiento de Altamira. La Vega-Cauca.
- Quijano, O. (2012). *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Quijano, O. (2016). La conversación o el ‘interaccionismo conversacional’ Pistas para comprender el lado oprimido del(os) mundo(s). *Calle14*, 11(20), 34-53. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Quijano, O. (2019). Educación e interculturalidad. En J. Tobar (Comp.) *Innovación social y saberes en diálogo*. (pp. 45-66). Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- SABIC. (2021). *Creación desde la periferia. Memorias Salón Bienal de Investigación-Creación*. DOI: <https://doi.org/10.22267/lib.udn.024>
- Sánchez-Maldonado, J. (2021). Niveles de conflicto: campo de la ecología humana, cultura como diferencia radical y la articulación ciencia - poblaciones locales. En Y. Segovia, D. Escobar, J. Sánchez-Maldonado y C. Rosillo (Org.) *Etnografías irreverentes y comprometidas. Pensando otras formas de investigación y escritura antropológica*. Doi: 10.51324/80277506
- Servindi. (2012). Colombia: Noam Chomsky exhorta a Santos a proteger el Cauca de la gran minería. En *Servindi. Servicios de comunicación intercultural*. <https://www.servindi.org/actualidad/72705>
- Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur para una cultura política emancipadora*. Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM. Lima.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, CLACSO. México.
- Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. En C. Walsh (Editora) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir* (pp.469-507). Abya Yala. Quito.
- Tejada Ch., S. (2018). Reflexiones sobre la educación en contextos cafeteros: algunos aportes para pensar Escuela y Café en el Cauca. En P. Cardona (Coord.) *Educación y equidad en contextos rurales: debates y propuestas* (pp. 69-83). Universidad Autónoma de Querétaro. México.
- Tejada Ch., S. y Mavisoy, W. (2015). *Propuesta de ajuste Proyecto Escuela y Café departamento del Cauca. Construido desde una perspectiva Intercultural*. Proyecto Centro de investigación, promoción e innovación social para el desarrollo de la caficultura Caucana - Cicaficultura. Informe de Investigación no publicado. Popayán.
- Ticona, E. (2014). “El vivir bien” o “el buen vivir”. Algunas disquisiciones teóricas. En L. Montenegro (Ed.) *Cultura y naturaleza* (pp. 331-340). Jardín Botánico José Celestino Mutis. Bogotá.

- Tobar, J. (2018). *Cauca, café con raíces: caficulturas, agroecología y economía social y solidaria*. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Tunubalá, F. & Muelas, J. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak. Mananasrøkurri Mananasrønkatik Misak Waramik*. Bogotá.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. En *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, (12), 119-128. Quito.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Perú.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En *Tabula Rasa*, (9), 131-152. Bogotá.
- Walsh, C. (2012). Prólogo. En Olver Quijano Valencia (Autor) *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad* (pp. 11-13). Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Abya Yala. Quito.