

La Guardia del Monte: Praxis, Educación Rural y Construcción de Paz en Colombia

Guardians of the Mountain: Praxis, Rural Education and Peacebuilding in Colombia

Juan S. Quintero, María A. Fino, Mónica P. Carreño, Martha Rocío González Bernal, Diego Ferney y Laura Fonseca *

Universidad de la Sabana, Colombia

DESCRIPTORES:

Educación popular
Buen vivir
Plan especial
Educación rural
Praxis

RESUMEN:

Identificar iniciativas educativas de comunidades rurales, en las cuales se reconozca el contexto y sus necesidades, puede llegar a ser una de las alternativas que aporten al Plan Especial de Educación Rural contemplado en el punto 1 del acuerdo de paz. Este artículo buscó comprender la función de la praxis (reflexión y acción), en el programa educativo la Guardia del Monte (GM), desarrollado por la comunidad de firmantes de paz en Caquetá, Colombia del A-ETCR del Centro Poblado Héctor Ramírez. Este programa hace parte del proyecto Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE), el cual busca fortalecer la educación de la comunidad. Para comprender el rol de la praxis en el desarrollo del programa, se realizó un análisis temático de documentos como la planeación educativa, grabaciones de procesos reflexivos y productos audiovisuales de las actividades en GM. Los principales hallazgos de esta investigación permiten identificar que la praxis en el programa de GM, funciona por medio de la creación de espacios dialógicos en los cuales, profesoras, niños niñas y jóvenes reflexionan de manera crítica y colectiva sobre los principios, valores, prácticas y saberes para la preservación de la identidad étnica y campesina para el Buen Vivir de la comunidad.

KEYWORDS:

Popular education
Good living
Especial plan
Rural education
Praxis

ABSTRACT:

Identifying educational initiatives in rural communities, in which the context and its needs are recognized, may become one of the alternatives that contribute to the Special Rural Education Plan contemplated in point 1 of the peace agreement. This article seeks to understand the role of praxis (reflection and action) in the Guardia del Monte (GM) educational program, developed by the community of peace signatories in Caquetá, Colombia of the A-ETCR of the Centro Poblado Héctor Ramírez. This program is part of the Education, Peace, and Reconciliation (EDUCARE) project, which seeks to strengthen community education. In order to understand the role of praxis in the development of the program, we conducted a thematic analysis of documents such as educational planning, recordings of reflective processes and audiovisual products of the activities in GM was carried out. The main findings of this research allow us to identify that praxis in the GM program works through the creation of dialogic spaces in which teachers, children and young people reflect critically and collectively on the principles, values, practices, and knowledge for the preservation of the peasant identity and the Good Living of the community.

CÓMO CITAR:

Quintero, S. Fino, M. A., Carreño, M P., González Bernal, M. R. Tovar, D. F. y Fonseca, L.(2024). La guardia del monte: Praxis, educación rural y construcción de paz en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 339-361.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.019>

1. Introducción

Luego de más de 50 años de conflicto armado en Colombia, en el año 2016 se firmó el Acuerdo Final de Paz (AFP), para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Este acuerdo firmado entre el Gobierno Colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP) dio fin a lo que fue un periodo histórico de guerra, en el cual, de acuerdo con el informe final de la Comisión de la Verdad, más de 450.664 personas perdieron la vida (Comisión de la Verdad, 2022).

La implementación del AFP continúa siendo un reto en el país. De acuerdo con el instituto Kroc, a 5 años del acuerdo, solo se ha implementado el 30 % de lo acordado (Álvarez et al., 2022). Uno de los puntos con menor porcentaje de implementación es el Punto 1; Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral (RRI), con el 4% de sus disposiciones completadas. Este punto busca contribuir a la creación de condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural, cerrando brechas entre el campo y la ciudad. Una de las propuestas centrales de la RRI ha sido la de proponer soluciones para la educación rural (Figueroa-Torres et al., 2018). Esto, entre otros, como resultado de altos índices de deserción escolar (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2022), con una asistencia del 28 % en el caso de los jóvenes rurales. Algunas de las razones de deserción se relacionan con oficios del hogar y la necesidad de trabajar.

Con el fin de atender estas necesidades, en el marco del RRI y como parte de los Planes Nacionales para la Reforma Rural, surge el Plan Especial de Educación Rural (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Este plan busca crear estrategias que permitan reconocer las condiciones y dinámicas del campo y propone la implementación de modelos flexibles, que tengan en cuenta y reconozcan los saberes y prácticas rurales, para ser incorporados en el plan curricular de las escuelas (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Sin embargo, esta hoja de ruta planteada por el Plan Especial de Educación Rural (PEER), no se ha implementado formalmente (Cabrera, 2020; Patarroyo, 2018). A pesar de ello, alrededor del país han surgido iniciativas educativas locales para fortalecer saberes y prácticas, que complementan el modelo educativo formal (Sánchez et al., 2019). Este es el caso de antiguos miembros de las FARC en proceso de reincorporación, también conocidos como firmantes de paz, quienes por medio de acciones en sus territorios, se suman a pensar las oportunidades del campo y el potencial de la educación propia (Revelo y Nates, 2022). Desarrollar este tipo de estrategias en estas poblaciones afectadas por el conflicto armado, puede contribuir al fortalecimiento del tejido social, y promover el reconocimiento de la ruralidad como eje de desarrollo social y brindar garantías para la no repetición (Torres, et al. 2018).

Ante este nuevo panorama social de construcción de paz, se hace necesario identificar y visibilizar las dinámicas del campo para desarrollar estrategias que fomenten modelos de educación rural que promuevan sistemas de significados y saberes para la preservación de la identidad campesina (Arias-Gaviria, 2021). En el caso de la identidad campesina, estos saberes y significados enuncian una experiencia particular del campo desde el autorreconocimiento, el arraigo al territorio y la preservación ambiental (Arias-Gaviria, 2021). Esto implica que, si la educación tiene en cuenta este tipo de significados y formas de vivir, funcionará como un replicador de cultura, en la cual se facilitan espacios y herramientas para la interiorización de valores, prácticas y saberes, desde una posición crítica y reflexiva que cuestiona la realidad (Apple, 2004).

Lo propuesto anteriormente implica que haya un reconocimiento de la identidad social y política del campesinado, que abra la posibilidad de visibilizar sus formas y lógicas de vivir. Al respecto, autores como Muñoz et al., (2022) han identificado la importancia que tiene reconocer e incluir los fondos de conocimiento (habilidades, saberes, relaciones sociales) que tienen las familias al campo educativo, dado que de esta manera se fortalece la identidad y las prácticas socioeducativas.

El pasado 13 de junio del 2023, el Gobierno Nacional colombiano, aprobó el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos y especial protección (Ministerio de Agricultura y Desarrollo, 2023). Lo anterior presenta un avance en cuanto a la integración de otras formas de vida como las del campesinado, en la formulación de normativas adecuadas y pertinentes que brinden soluciones a las necesidades de las zonas rurales, como por ejemplo el acceso y pertinencia de la educación rural. Esto, teniendo en cuenta su ausencia en los modelos propuestos para la educación en la ruralidad (Arias-Gaviria, 2021).

Por el contrario, la apuesta nacional se enmarca en la hegemonización curricular de los modelos tradicionales, lo cual ha invisibilizado formas de ser, aprender, y estar en el mundo de las comunidades rurales (Apple, 2004; Arias-Gaviria, 2021). Lo anterior requiere de apuestas educativas innovadoras que inviten a construir currículos con pertinencia cultural, es decir desde las voces de los habitantes de los territorios rurales, con la intención de poder comprender desde un sentido profundo sus realidades y transformar esto en oportunidades para el campo educativo (Restrepo et al., 2023).

Así, es importante resaltar el papel que tiene la educación, ya que es allí donde se plantea la necesidad de abordar y cuestionar desde un sentido crítico lo que se ha dicho que es y debe enseñarse, sobre quien y como se enseña y sobre el conocimiento oficial. Esto con el objetivo de proponer tanto epistemológica como conceptualmente nuevas formas y maneras de llevar a cabo las reflexiones y acciones (praxis) educativas que comprendan el mundo y puedan transformarlo (Apple, 2004).

Promover una educación desde la praxis, implica comprometerse con la descolonización de formas dominantes en las cuales se ha impuesto una forma de ser y conocer la realidad (Subedi y Daza, 2008). Así mismo, darle un lugar a la práctica o el hacer, como fuente de producción de saber y conocimiento (Martínez y Guachetá, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario reconocer las iniciativas educativas rurales que, desde comunidades y colectivos se crean con el propósito de fortalecer sus apuestas colectivas y proyectos de vida en las cuales se resaltan sus saberes y haceres a partir de la praxis. Por ejemplo, en la comunidad indígena Mapuche en Chile, se han documentado procesos de resistencia cultural a través de la incorporación de prácticas socioeducativas desarrolladas desde las familias y comunidades que buscan fomentar un aprendizaje con sentido y pertinencia dentro de su cultura, en oposición a las lógicas hegemónicas educativas que instauran otro tipo de valores en sus comunidades (Muñoz et al., 2022).

Es importante resaltar que la mayoría de investigaciones sobre la praxis proponen discusiones principalmente teóricas sobre el concepto, con la intención de delimitar sus alcances y visibilizar sus posibles impactos al incluirla como parte de la práctica pedagógica (Franco Patiño, 2012; Martínez y Guacheta, 2020; Runge et al., 2012). Por esta razón, es necesario indagar experiencias educativas que den cuenta, tanto de la función de la praxis como sus implicaciones pedagógicas (Rico y Jiménez, 2023). Allí se abre la posibilidad de pensar en una praxis emancipadora, que se oponga a las concepciones y lógicas hegemónicas del campo educativo y pedagógico (Martínez y Guacheta, 2020). De esta manera, y como lo propone Duque (2018), acercarnos a

desarrollar soluciones educativas pertinentes para el contexto rural, en cuanto a los contenidos, metodologías y pedagogías, que contribuyan al cumplimiento con lo acordado dentro del PEER y logren la disminución de las brechas educativas.

Este artículo se hace en el marco de una iniciativa con características de la educación popular que busca fortalecer los valores, principios, prácticas y saberes de la comunidad de firmantes de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez, uno de los Espacios Territoriales para la Capacitación y Reincorporación (ETCR). En particular se busca comprender el ejercicio de reflexión-acción (praxis) en uno de los programas educativos que hacen parte de esta iniciativa educativa y sus implicaciones para el fortalecimiento de la identidad campesina y Fariana¹, el buen vivir y la construcción de paz en Colombia.

2. Revisión de la literatura

2.1. Educación como escenario para la praxis

La praxis se refiere al proceso crítico que hay entre la reflexión sobre la acción, que promueve cambio social, que su vez produce teoría-conocimiento a partir de la acción reflexionada (Mayo, 2021). Un desarrollo rural planteado desde la praxis debería estar orientado a fortalecer la capacidad de los sectores populares para involucrarse en las dinámicas sociales y lograr cambios internos y externos (Runge-Peña et al., 2012). Es decir, promover sujetos activos en la toma de decisiones orientados a sus necesidades, establecer diálogos constantes con otros para negociar, planificar y generar estrategias que transformen la realidad (Glassman et al., 2014; Vázquez, 2003). Así, este ejercicio de reflexión-acción posibilita a los individuos a criticar, problematizar y reinventar su propia experiencia para que finalmente, puedan re-orientarse hacia sus objetivos (Glassman et al., 2014). A medida que las personas se disponen en emplear su capacidad de reflexión y acción sobre su mundo y existencia, es necesario que haya un trabajo educativo-crítico de la mano, capaz de transformar las ideas y discursos que se tienen, en acciones concretas sobre la realidad (Glassman et al., 2014).

En el campo de la educación, algunos estudios han indagado acerca del impacto e influencia que tiene la praxis en el aula de clases. Tanto a nivel docente, como en espacios fuera de las aulas de clase, los ejercicios reflexión-acción y acción-reflexión, en estudiantes y maestros, enriquecen el diálogo crítico, ayudan en la comprensión de los aprendizajes y fortalecen la capacidad de agencia para la transformación social (Cano-Menoni et al., 2021; Domingo, 2021; Valderrama, 2010). En el caso colombiano, estudios a nivel urbano, específicamente con madres comunitarias muestran el potencial de la praxis como ejercicio articulador de saberes con las prácticas pedagógicas, lo cual facilita la implementación de actividades docentes basadas en la reflexión (Rico y Jiménez, 2023).

2.2. Educación popular

Uno de los referentes Latinoamericanos que ha contribuido al campo educativo, ha sido el brasileño Paulo Freire con su propuesta pedagógica crítica emancipatoria (Real y Ramos, 2023). Este tipo de educación se denomina Educación Popular (EP) la cual fortalece la capacidad de agencia y concientización de las problemáticas y necesidades

¹ Fariana es la denominación de la cultura asociada al colectivo de los miembros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo, FARC-EP.

a las que se enfrentan sectores populares y campesinos (Pino y Salamanca, 2021). La EP plantea la importancia de contar con espacios educativos que promuevan la praxis, en los cuales, por medio del diálogo constante y en el encuentro con los otros, tanto el educador como el educando logran adentrarse en sus prácticas, saberes, historia, tradiciones y lenguaje para reflexionar sobre su propio mundo y transformarlo (Freire, 1982; Santamaría-Rodríguez et al., 2019). Por medio de este proceso reflexivo se comprende y aprende a repensar constantemente la experiencia del pasado, hallarle sentido en lo presente y proyectar nuevos propósitos emancipadores (Hugentobler, 2020; Levin, 2008).

Contemplar una educación popular que promueva la praxis, implica que se reconozcan e incorporen al sistema educativo alternativas pedagógicas en las cuales se tengan en cuenta los conocimientos comunitarios y ancestrales y se fortalezcan los proyectos de vida de los territorios (Benito, 200; Cevallos, 2012). Una de las alternativas que se proponen desde el campo educativo, son las que se fundamentan en los proyectos de vida colectiva que se encaminan hacia el Buen Vivir (Benito, 2015; Cevallos, 2012). Una educación para el Buen vivir requiere de personas y comunidades que asuman los planteamientos de manera consciente de la lucha por vivir de otras maneras a las propuestas por el modelo eurocéntrico que propone un modelo desarrollista de sociedad (Bastidas, 2020).

2.3. Buen vivir e identidad campesina

El concepto del Buen Vivir hace parte de la identidad cultural de múltiples comunidades en Latinoamérica como lo son las indígenas, campesinas y afro (Jurado, 2018). Aunque este concepto tiene múltiples nombres y significados, una de las características en las que se encuentra similitud, es en la que se reconoce el Buen Vivir como una postura filosófica que se opone a la hegemonía desarrollista, antropocéntrica, eurocéntrica y modernista, y propone una relación de cuidado entre el sujeto y su entorno natural (Jurado, 2018; Wahren et al., 2021). En cuanto a las conceptualizaciones indígenas, para la zona andina de Colombia, el Buen Vivir está ligado con la reciprocidad entre diferentes formas de vida que habitan un territorio, lo cual se da por medio de la acción consciente que procure la armonía entre el entorno, la persona y otros seres vivos (Torres-Solis, 2019).

En México, se acuña el término como una acción colectiva enmarcada en el actuar ético que orienta a las comunidades hacia la vida en plenitud, por lo que se entiende como una utopía práctica que se expresa “cuando hay paz interna y externa en la persona, en la pareja, y en la comunidad” (Torres-Solis, 2019, p. 89). En cuanto a comunidades campesinas, algunas han definido el Buen Vivir como un esfuerzo por vivir la vida de manera armónica y en respeto con el territorio, por medio de la coexistencia, la alimentación y la producción económica responsable (Jurado, 2018).

En el escenario del post acuerdo, proponer modelos educativos en los que se reconozcan y articulen los proyectos de vida comunitaria de firmantes de paz, resulta ser una oportunidad para ser tenida en cuenta dentro del PEER. Por medio de este tipo de iniciativas, se propone ampliar la visión sobre los contenidos pedagógicos y curriculares, en los cuales no solo se privilegien las prácticas y saberes locales para la solución de necesidades locales, sino también, las formas y metodologías de enseñar y aprender, en las cuales la praxis (reflexión-acción) toma un lugar importante. Por medio de este artículo, se busca comprender el rol de la praxis, en el marco de uno de los programas educativos que se lleva a cabo en la comunidad de firmantes de paz del CPHR, y sus implicaciones en el fortalecimiento de la cultura campesina y el Buen Vivir de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez.

3. Método

Tras la firma del acuerdo de paz, se dio marcha a la formulación de decretos que permitían iniciar con el asentamiento de exguerrilleros en múltiples zonas rurales del país (Ministerio de Salud, 2017; OIM, 2017). Una de las principales estrategias fue la creación los Espacios Territoriales para la Capacitación y Reincorporación (ETCR) en los cuales alrededor de 13.000 firmantes de paz iniciaron el tránsito hacia la vida civil (Agencia para la Reincorporación, 2020; OIM 2017). La mayoría de estas zonas se encuentran ubicadas en territorios que hacen parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), el cual, por medio de estrategias participativas con y desde los territorios, busca proponer soluciones en los municipios con mayores índices de pobreza y afectación por el conflicto armado (Rodríguez-Rincón y Carvajal, 2022).

El departamento de Caquetá, en el sur de Colombia, es el único cuyos 16 municipios son parte de los PDET debido a la histórica presencia de grupos armados e impactos negativos del conflicto armado. Asimismo, se encuentran ubicados tres ETCRs; Héctor Ramírez, Mira Valle y Urías Rondón. Este estudio se realizó en el ETCR Héctor Ramírez, actualmente denominado Centro Poblado Héctor Ramírez (CPHR), en el cual, de acuerdo con el censo comunitario realizado en 2022, el total de habitantes es 251, de las cuales 138 son firmantes de paz.

Esta investigación se realiza en el marco del proyecto Educación Campo y Reconciliación (EDUCARE), fruto de una alianza colaborativa, desde el año 2018, entre la Universidad de La Sabana y la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá (COOMBUVIPAC). El Proyecto tiene como objetivo principal fortalecer la educación de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez (CP-HR), a través de la implementación programas educativos con las características de la EP, fundamentados en la filosofía del Buen Vivir y anclados a las prácticas, saberes, valores campesinos y farianos. Estos programas hacen parte de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, y se ofrecen a los más de 57 niños niñas y jóvenes que habitan el territorio. Actualmente, por medio del Proyecto EDUCARE se ha logrado consolidar un Comité de Educación, conformado en su mayoría por mujeres y hombres firmantes de paz, que han decidido ser profesores y profesoras comunitarias de los programas educativos.

Desde la creación de este Comité, y con el acompañamiento de un equipo de investigadores e investigadoras de la Universidad de La Sabana (ULS), se han venido construyendo colaborativamente los objetivos educativos y pedagógicos, para cada uno de los programas educativos no formales; Guardia del Monte, Reporteritos, Deporte Popular y Cultura y Tradiciones. Cada programa educativo ha sido construido para responder al contexto y sus necesidades y asimismo, orientar acciones encaminadas al Buen Vivir. Los programas funcionan de manera semanal, y asisten niños, niñas y jóvenes de la comunidad y veredas aledañas.

Diseño

Este estudio se fundamenta desde la Investigación Acción Participativa (IAP) (Kemmis et al., 2014), fruto de la alianza colaborativa en la que se enmarca en el proyecto Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE). El proceso de investigación y de seguimiento de los procesos educativos se realiza a través de la espiral dialógica (Loewenson et al., 2014; Kemmis et al., 2014). Este proceso en espiral es entendido como un cambio social autorreflexivo en el cual profesoras comunitarias evalúan y planifican de acuerdo con sus experiencias educativas, durante y después del desarrollo del programa GM. Por medio de este proceso, las profesoras comunitarias

analizan y reflexionan colectivamente sobre un interés educativo, planifican las acciones pedagógicas a trabajar en el programa, llevan a cabo las acciones previamente co-construidas y por último reflexionan sobre las consecuencias de la acción, enfatizando en los nuevos retos y aprendizajes derivados de la experiencia.

Participantes

Para este estudio se contó con la participación de tres grupos que conforman el proyecto EDUCARE (N=25): Firmantes de paz que lideran el Comité de Educación (CE) de la comunidad, Niños y Niñas y Jóvenes (NNJ) que participan en los programas educativos y el equipo investigador de la ULS. Adicionalmente un grupo externo al proyecto de talleristas de música, que participaron y apoyaron las actividades del programa de GM durante los meses de septiembre hasta noviembre del 2021. El Cuadro 1 presenta las características sociodemográficas de los participantes.

Cuadro 1

Grupos de interés para el estudio que participante en el programa de Guardia del Monte

Grupo de interés	Género	Edad	Rol
Comité de Educación del Proyecto Educare	4 mujeres 1 hombre	32-53 años (M=43)	2 líderes comunitarios 3 profesoras comunitarias
Niños, Niñas y Jóvenes del CPHR y veredas aledañas	7 hombres 8 mujeres	7-17 años (M=12)	Estudiantes del programa de la Guardia del Monte
Investigadores de la ULS	4 mujeres 1 hombre	24-32 años (M=28)	3 investigadores junior 1 asistente de investigación 1 investigadora senior
Talleristas externos	1 hombre 1 mujer	26-38 años (M=32)	Talleristas de música

Procedimiento

En línea con la IAP en la cual se fundamenta el proyecto EDUCARE, los datos han sido construidos conjuntamente entre los y las investigadoras de la ULS y el Comité de Educación del CPHR. En un primer momento se desarrolló un grupo focal con el CE en el cual se definieron los objetivos pedagógicos de cada uno de los programas educativos y se identificaron los principios y valores farianos que orientan la práctica pedagógica a nivel comunitario. Este grupo focal tuvo una duración de dos horas, fue grabado y transcrito y se utilizaron métodos visuales como carteleros y asociaciones de palabras para orientar la discusión. En un segundo momento, con el fin de hacer seguimiento al proceso de implementación del programa guardia del monte, el equipo de investigación y el CE co-construyeron un formato de planeación de actividades para orientar, semanalmente, la práctica pedagógica de las profesoras comunitarias en el programa de GM. Este formato fue diligenciado por las profesoras comunitarias semanalmente y orientó su planeación entre noviembre de 2021 y diciembre de 2022.

De manera paralela a la planeación, y con el fin de evaluar las actividades, las profesoras comunitarias cuentan con un espacio denominado Balance, en el cual, al finalizar la actividad se hacen preguntas, para identificar aspectos positivos, negativos y aprendizajes. En este espacio, participan primero los NNJ y posteriormente, entre las profesoras comunitarias e investigadores de la ULS. Los espacios de balance fueron grabados y transcritos para su posterior análisis. De manera transversal los investigadores junior realizaron diarios de campo sobre el desarrollo de las

actividades desde el 2021 y 2022. Asimismo, se realizaron entrevistas etnográficas a NNJ y profesoras comunitarias sobre su participación en actividades dentro del programa. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas.

Estrategias de generación de información

Los datos obtenidos en este artículo han sido co-producidos entre investigadores, profesoras comunitarias y NNJ que participan en el programa de GM. Por lo tanto, y en línea con lo propuesto por Coffey (2018), para este artículo los datos se comprenden desde un lugar de construcción, en el cual, es por medio de las interacciones entre los diferentes actores que se fabrican los datos. En el marco de implementación del programa GM, y en línea con las fases de reflexión-acción establecidas previamente, se han identificado los siguientes espacios y herramientas que contribuyen a la comprensión de la praxis: tanto a nivel reflexivo (Balances semanales, y formatos de planeaciones) como sobre la acción (Talleres y productos del programa GM) (Cuadro 2).

Cuadro 2

Datos construidos de los momentos de reflexión y acción en el programa de GM

Reflexión		Acción	
Doc. Analizados	Cantidad	Doc. Analizados	Cantidad
Balances semanales actividades de GM con los NNJ	40	Transcripción taller principios y valores	1
Balances semanales actividades de GM entre profesoras y equipo de investigación	40	Taller canción de la GM	1
Formatos de planeación de actividades semanales	40	Taller y video diseño del Reservoirio de la GM	3

Taller para la co-construcción de los principios y valores de GM. Este espacio fue diseñado para identificar los valores y principios que fundamentan el desarrollo de los programas educativos. Se realizó en el marco del Comité de Educación y fue facilitado por uno de los líderes del Comité de Educación. En esta sesión, el facilitador hizo preguntas sobre 1) la vivencia de los principios en la cotidianidad y 2) los principios y valores que se querían mantener como parte del proceso de reincorporación. La sesión tuvo una duración de tres horas y fue grabada con audio para su posterior transcripción.

Formato de planeaciones. Este formato es una herramienta co-construida que permite a las profesoras comunitarias tener lineamientos pedagógicos claros en la formulación las actividades semanales. El documento contiene preguntas sobre 1) objetivos del programa y de la actividad, 2) principios y valores a trabajar, 3) momentos de la actividad, 4) materiales, 5) responsables y 6) un espacio para anotar reflexiones sobre la implementación de esta. Este formato se ha ido ajustando, teniendo en cuenta el lenguaje y la estructura para que refleje de mejor forma las dinámicas comunitarias y pedagógicas.

Balances semanales. Al finalizar las actividades educativas, el CE reflexiona sobre la experiencia educativa permitiéndose criticarla, comprenderla y cuestionarla, mediante preguntas ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos gustó? Y ¿Qué no nos gustó? Con la intención de descubrir los aprendizajes tanto de los NNJ como de la experiencia educativa general, e identificar oportunidades de mejora. Estas discusiones son grabadas en audio para posteriormente ser transcritas en el formato de planeación y llevarla a la siguiente sesión de planeación.

Taller diseño de espacio GM. Este taller tuvo como eje el desarrollo de una cartografía comunitaria sobre el reservorio, que permitió hacer un mapa sobre el espacio, identificando lugares de siembra y las semillas que irían en cada espacio. Una vez realizado el mapa con las ideas iniciales, uno de los niños del programa GM recreó este mapa en el video juego Minecraft.

Talleres canción de la GM. Se realizaron tres talleres para el desarrollo de una canción que reflejara elementos centrales del programa guardia del monte. En estos talleres participaron las profesoras comunitarias, los NNJ de la comunidad y el equipo de investigación en alianza con dos talleristas de música. En el primer taller, cada NNJ y las profesoras comunitarias, escribieron versos en los cuales cada uno identificó prácticas y actividades propias que se hacen en el programa. El segundo taller tuvo un énfasis en la composición de los versos para la canción. En un tercer momento se compartió la canción finalizada y se realizaron ajustes de acuerdo con las sugerencias de los NNJ. Este proceso fue grabado y transcrito para su posterior análisis.

Análisis de datos

Los datos construidos en el marco de este programa se analizaron temáticamente (Braun y Clarke, 2006). En un primer nivel de análisis, el equipo de investigación se reunió para hacer una lectura colectiva de las planeaciones y los balances. Se realizó una codificación inicial para identificar temas centrales y posibles sub-temas. Una vez se llegó a un acuerdo sobre los temas centrales, se construyó un marco de codificación que facilitara la lectura de los datos. La codificación continuó de manera individual, con sesiones colectivas para discutir temas y sub-temas emergentes, así como ajustar el marco de codificación y continuar con el respectivo análisis sobre la praxis.

4. Resultados

Por medio de la comprensión de los momentos de reflexión y acción en el programa de GM se identificaron dos temas (Cuadro 3): 1) Espacios dialógicos, en los cuales se evidencia la forma y la función que tiene la reflexión y la acción en el programa de GM y 2) Identidad comunitaria, en el que se identifican las implicaciones que tiene el ejercicio de la praxis, para la preservación de la identidad campesina y el Buen Vivir de la comunidad. Cada uno de estos temas globales cuenta con sub-temas y las respectivas características que los conforman. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada tema global.

4.1. Espacios dialógicos: la praxis en el desarrollo del programa educativo

El primer tema resalta la importancia que tiene la creación de espacios dialógicos, en los cuales se promueve la praxis y se fortalece el programa de la Guardia del Monte. En estos espacios, se invita a reflexionar crítica y colectivamente sobre lo realizado en el marco del programa. La creación de espacios dialógicos en el programa se da en varios niveles: en un primer nivel identificamos que, uno de los espacios con mayor intención de reflexionar sobre la práctica es caracterizado por la comunidad como *balances*. En estos espacios, se intentan articular las múltiples voces de personas internas (profesoras comunitarias y NNJ) y externas (talleristas e investigadores), para reflexionar y analizar críticamente los aspectos positivos y negativos de la experiencia. Un segundo nivel, en el cual se resalta la planeación de actividades, dado que es en ese espacio donde las profesoras articulan necesidades previamente identificadas y acuerdan futuras acciones para mejorar la práctica. Por último, un tercer nivel en el

cual, por medio de los talleres, se invita a que los NNJ, reflexionen sobre su práctica y den cuenta de los aprendizajes fruto de su participación en el programa.

Cuadro 3

Temas, subtemas y características del análisis

Tema	Sub-tema	Características
Espacios dialógicos	Reflexión sobre la práctica	Acciones pedagógicas Coherencia con la praxis
	Acciones basadas en los principios y valores	Territorio Diálogo de saberes
Identidad comunitaria	Identidad Fariana	Principios y valores
	Construcción colectiva	Compartir frutos del trabajo Relevo generacional Participación crítica
		Ser campesino

De acuerdo con lo anterior, identificamos que las reflexiones colectivas, en los 3 niveles, se centran en la práctica educativa y los principios y valores que guiaron o guiarán las acciones en el marco del programa:

Los balances son un escenario colectivo de reflexión, donde somos críticos y autocríticos, reconocemos que tenemos cosas positivas, pero también reconocemos que es necesario balancearlas para mejorarlas o balancear para corregir también lo negativo que tenemos, por eso, el balance es la mejor expresión de eso" (Miembro Comité Educativo, Taller principios y valores).

Los balances que se dan el programa tienen la característica de ser espacios para reflexionar sobre la práctica de manera crítica, es decir, sobre las acciones pedagógicas realizadas durante el programa. Esto les permite a las profesoras comunitarias identificar cómo estuvo el desarrollo del objetivo pedagógico y lo que funcionó y no funcionó en la actividad, para, posteriormente, incorporarla como un nuevo aprendizaje fruto del proceso:

Veán, Juanito reconoció que se le había olvidado sembrar cebolla y yo creo que como Pablito hay más de uno ¿cierto? ¿Consideran que necesitan otra clase de siembra de cebolla? ¿quieren aprender cómo se siembra la cebolla? - ¡sí! - ah bueno entonces aquí tenemos esta era para que arranquemos y volvamos aprender como sembrar. (Profesora comunitaria, Balance profesoras comunitarias)

Durante el momento de reflexión sobre la práctica, es importante resaltar la interacción y diálogos que se da entre las profesoras del programa y los NNJ. Por medio de preguntas durante las actividades, las profesoras acompañan e invitan a que haya un proceso reflexivo por parte de los NNJ que les ayude a encontrar un sentido a lo que están haciendo:

¿Qué aprendimos hoy? - aprendimos una cosa nueva... a hacer huecos en tapas echarles agua a las botellas para voltearlas y... ¿para qué creen que hicimos eso con las botellas? para que no se seque tanto la tierra, para que se oxigene la tierra, para que quede más húmeda la tierra ¿y por qué no lo hacemos con la manguera y venimos todos los días? No dura... también hay veces que no tenemos tiempo. Exacto, esa es una de las principales razones. (Asistente de investigación, balance NNJ).

En el caso del taller canción de GM, este espacio resultó ser una estrategia para reflexionar sobre lo que se venía aprendiendo en el programa. Por medio de la co-construcción de la canción, las profesoras comunitarias, junto con los talleristas, dieron cuenta sobre los aprendizajes y significados que tienen para los NNJ, el programa de GM:

La creación de la canción fue... cada persona que hizo parte del proceso de creación escribía una frase que para esa persona significaba GM, entonces hubo frases: Guardia del monte es ir al reservorio, GM es sembrar cebollita, GM es soberanía... todas esas frases que significaban lo que era GM. (Tallerista 1, entrevista)

Otra de las características que fortalece los balances tiene que ver con la coherencia de la praxis en el programa GM. Es decir, los aprendizajes que se derivan de las reflexiones individuales y grupales son los que orientan las siguientes acciones y planeaciones pedagógicas. De esta manera se comprenden los espacios de balance como un aprendizaje cíclico que requiere tanto de la reflexión sobre la acción, como de la acción congruente con lo que se reflexiona. Así, lo que se descubre en los espacios de reflexión crítica, no queda únicamente a nivel discursivo:

A mí también me gustó... habíamos quedado de llegar más temprano nosotros los profes, y lo logramos, lo hicimos, llegamos más temprano que los niños... pienso que estamos trabajando muy bien, muy coordinadamente. (Profesora comunitaria, Balance Profesoras)

Un segundo subtema que media los espacios de balance, son las acciones basadas en los principios y valores. Es importante mencionar que los principios y valores son los que orientan y mantienen las acciones y las reflexiones en el desarrollo de las actividades del programa GM, tanto para las profesoras comunitarias y como para los NNJ:

Todas las acciones que hagamos nosotros en el marco del modelo educativo que nos estamos planteando, tengan en el fondo esos principios y esos valores. (Miembro de Comité de Educación, Taller principios y valores)

Tener presentes los principios y valores que orientan las acciones en el programa de GM, promueve que las profesoras comunitarias, posteriormente, orienten sus reflexiones colectivas hacia la identificación de momentos y situaciones en los que los NNJ hayan logrado vivenciarlos:

Yo esperaba que al final se rescatara el principio de la autocrítica... durante la actividad vi que un niño que no se había autocontrolado y se estaba comiendo la fruta mientras la picaba, entonces... estaba esperando si al final pudiera ser veraz y aceptara que... y si, en el balance de los niños estábamos charlando abí y Camila dijo que ella era la que había comido. (Profesora comunitaria, Balance profesoras)

Así mismo, ha sido clave promover, tanto en la acción como en la reflexión, el reconocimiento de las particularidades y dinámicas del territorio. Así mismo, se configura la idea de que el territorio es de todos y todas en el cual, por medio de las acciones que se hagan sobre él, sé irá transformando:

Recordarles que hay un trabajo muy largo, muy largo [haciendo referencia a la adecuación del reservorio], que, sin la ayuda de ustedes, nosotros solos no vamos a poder, entonces... si unimos fuerza, profes y niños, obviamente muy rápido vamos a tener el reservorio como lo soñamos. (Profesora comunitaria, Balance NNJ)

Es importante mencionar que los procesos reflexivos y de la acción que ocurren en el programa se dan entre múltiples actores y niveles que promueven y potencian los aprendizajes. Tanto los NNJ, profesoras, personas de la comunidad, investigadores y talleristas, han logrado reconocer y poner en diálogo sus saberes, con la intención de

tejer planes y acciones conjuntas, que permiten darle solución a las necesidades que van surgiendo, y construir aprendizajes al servicio de los objetivos del programa de GM:

Me gusta cuando nos sentamos en esa mesa redonda y todos vamos dando ideas y que ustedes sean nuestros guidores para la formulación de este proyecto.
(Investigador junior, Balance profesoras comunitarias)

Tanto la reflexión sobre la acción, como la acción con reflexión, han sido los principales mediadores para el funcionamiento del programa GM, por medio de espacios dialógicos y de construcción colectiva, se han visibilizado y fortalecido saberes farianos y campesinos que permiten interactuar y transformar el territorio del cual hacen parte. El programa GM, se ha convertido en un lugar en el cual se reflexionan y se llevan a la práctica los principios y valores de la comunidad.

4.2. Las implicaciones de la praxis: Construyendo colectivamente una comunidad campesina-fariana

Por medio de la comprensión de la praxis en el programa de GM, identificamos un segundo tema denominado Identidad comunitaria, que refleja las implicaciones que tienen los espacios intencionados de reflexión y acción. Se identifica como primer subtema, la identidad fariana, como una de las características que la praxis fortalece. Este es un tema que refleja la participación en la organización guerrillera FARC-EP, que, por sus siglas, se convierte en una denominación “fariana” para referirse a sus miembros. Así, el proceso de reincorporación y de construcción de comunidad se observa a través de la preservación de los principios y valores que se gestaron, aplicaron y guiaron las prácticas en la organización, para en este momento histórico de construcción de paz, ser puestas al servicio del proceso educativo y comunitario:

En el marco del proyecto nosotros tenemos unos objetivos, y uno de los objetivos fundamentales que tenemos allí es poder no solamente identificar, sino también fortalecer, y en ciertos momentos, visibilizar los principios y valores que caracterizan a la comunidad fariana, hoy en proceso de reincorporación.
(Miembro del Comité de Educación, Taller principios y valores)

En el desarrollo de las actividades del programa, se identifican cuatro principios fundamentales (Cuadro 4) que se trabajan y que hacen parte de la planeación y evaluación de las actividades educativas. Cabe resaltar que estos principios y valores, contruidos colectivamente, son la hoja de ruta en la implementación de los programas educativos. Se evidencia que estos son los que encaminan las acciones y reflexiones de la práctica educativa en los programas:

Los principios y los valores no solamente es echarse uno carreta, y hablar bonito, y dibujar, y plantear. Es un ejercicio práctico que se tiene que reafirmar todos los días en el camino. O sea, no podemos hablar hoy: Vamos a hacer un modelo de no sé qué, y mañana o pasado mañana o dentro de dos o tres años terminar siendo un modelo comercial, porque negaría este punto de partida que estamos nosotros planteando hoy. (Investigador comunitario, Taller Principios y valores)

En esta línea, se evidencian tres principios como parte de las planeaciones. El Cuadro 4 muestra la frecuencia de aparición en los diversos principios en el formato de planeación. Identificamos un cuarto principio, la Crítica y autocrítica, que, aunque no aparece en los formatos de planeación, se evidencia en las acciones del programa. Ante esta situación, es importante resaltar que hay una estrecha relación entre los principios y valores y las acciones pedagógicas en el programa de GM. Por lo tanto, los principios y valores resultan ser transversales a los objetivos educativos que tiene el programa.

Cuadro 4***Frecuencia de apariciones de los principios y valores en las planeaciones***

Principios	Descripción	Frecuencia de apariciones
Responsabilidad	Comprender las consecuencias del hacer, con plena consciencia de los actos	17
Camaradería	Amor al compañero, mantenerse unidos apoyar con humildad	15
Dirección Colectiva	Hacer frente a las tareas u obstáculos de manera que cada uno de los miembros aporten sus saberes y su perspectiva.	15
Crítica y Autocrítica	Proceso autorreflexivo que permiten analizar las acciones personales y grupales previamente realizadas, con el objetivo de superar los obstáculos que obstruyen el camino.	0

Un segundo subtema reconoce la construcción colectiva como parte de la identidad comunitaria, la cual se refleja en el programa Guardia del Monte a través del trabajo en equipo, en el que el aporte individual es fundamental para fortalecer la colectividad. La contribución individual radica en reconocer las habilidades que tiene cada niño, niña, profesor, profesora comunitaria o miembro del equipo de investigación y cómo desde sus propios recursos puede aportar al objetivo que se han planteado conjuntamente en el programa:

Había un grupo midiendo, como el metraje de lo que vamos a realizar en el proyecto de guardia, otro grupo que estaba con la profesora que era sembrar las semillas de cilantro y explicar la ficha técnica con los niños más pequeños, y nosotros con Yas y otro grupito de los niños más grandes... estuvimos llenando las eras [extensiones de tierra para la siembra de semillas]. (Profesora comunitaria, Balance NNJ)

Así mismo, en el programa GM, los NNJ y las profesoras comunitarias, han identificado, la importancia de no solo visibilizar, sino también compartir aquellos productos, fruto del trabajo colectivo, constante y persistente, con la comunidad a la cual hacen parte:

Me gustó la actividad porque se le repartió a cada niño su manojito [porción] de cebolla y se van muy contentos con ese pedacito de cebolla y pues eso me parece bueno de los profesores que en vez de que se pierda o se dañe se les da a los niños para que se lleven a la casa y a ellos les gusta que hagamos eso. (Profesora comunitaria, Balance profesoras)

Figura 1***Recogiendo los frutos de la cosecha***

Nota. Imagen tomada por los niños del programa

Uno de los elementos centrales dentro de la construcción colectiva es el relevo generacional, dado que se resalta la intención de compartir los saberes campesinos que

tienen las profesoras comunitarias a los NNJ, con el fin de mantener ese sentido de comunidad. Así mismo, se refleja la necesidad de fortalecer la pertenencia al territorio que tienen los jóvenes, pensando en que, en un futuro, puedan ser los siguientes profesores o profesoras que enseñen los saberes campesinos-farinos y dinámicas de su comunidad:

La idea era formar los niños desde pequeños para que cuando tuvieran la edad de Diego, de Pedro [Jóvenes del territorio]... fueran los promotores de inducir los otros niños pequeños. Un relevo generacional. (Profesora comunitaria, Balance profesoras comunitarias)

Una de las principales características que tienen los espacios de construcción colectiva en el programa de GM, es la participación activa que se da en el desarrollo de las actividades. Un ejemplo de esto se evidencia en el taller canción de GM, en el cual, los mismos NNJ, son compositores y autores de la canción. Por medio de este tipo de talleres, se promueve a que los NNJ tengan agenciamiento en su propio proceso educativo, creando colectivamente, una canción a partir de la reflexión sobre sus acciones en el programa que les permita compartir la identidad del programa. Este tipo de iniciativas artísticas genera que los NNJ se apropien de las prácticas y saberes locales y sean replicadores y promotores de la cultura de la comunidad:

...al comenzar la clase repasábamos la canción a ver cómo iba. Si tocaba quitarle un pedacito, los niños decían “ay profe queda mejor así” o “quitémosle este pedacito y pongámosle esto” entonces íbamos como agrupando todos esos mensajes para que nos quedara bien. (Entrevista, Profesora Comunitaria 1)

Un tercer subtema refleja el Ser campesino como parte de la identidad en esta comunidad firmante de paz, dado que en el programa GM las relaciones con y en el territorio se dan a partir de las prácticas, saberes, costumbres, lenguaje y tradiciones que tienen las profesoras comunitarias. De esta forma, se busca fortalecer el relacionamiento no solo con la tierra y el entorno natural, sino también aprender a convivir en armonía con la biodiversidad propia del territorio. Esto implica no solo tener presente el reconocimiento de la diversidad y los procesos naturales que rodean a la comunidad, sino además, sensibilizar a los NNJ sobre la vida digna que tienen los seres humanos y los diferentes seres vivos que se encuentran a su alrededor. Este aprender a convivir en armonía requiere de la reflexión como de la acción y se encamina a la apuesta comunitaria del Buen Vivir:

¿Por qué se llama Reservoirio de la paz? porque las plantas viven como viven los humanos ... ¿Cómo viven los humanos? en paz y las plantas también tienen que vivir en paz “(NNJ, Video de adecuación del Reservoirio)

Así mismo, se resalta la importancia de realizar prácticas dirigidas al cuidado del territorio. El cuidado ha implicado conocer de forma detallada y consciente las particularidades del entorno y las acciones que fortalecen y potencializan los recursos con los que se cuenta. Los NNJ junto a las profesoras comunitarias establecen nuevas acciones enfocadas mantener y al respetar el entorno en el que trabajan en el marco del programa:

“Me gusta ir a GM a aprender a sembrar, abonar, regar y cuidar el vivero” (letra Canción GM)” “¿Qué podemos mejorar para la siguiente sesión? Que los perros mantenían encima de las eras y dañaron la arracacha más grande que teníamos. (Balance NNJ)

Los saberes campesinos han sido la guía para fortalecer la identidad comunitaria, estos se encuentran anclados al conocimiento que emerge de la experiencia práctica y reflexiva del trabajo en el programa GM. A lo largo de las actividades, los profesores comunitarios han compartido sus múltiples saberes campesinos a los NNJ, enseñándoles prácticas ancestrales, que giran en torno al reconocimiento de las

particularidades de la naturaleza, las semillas orgánicas, las herramientas con las que se trabaja en el campo, los procesos de la tierra y los animales y destrezas para el trabajo con y en el campo.

A mí me gustó que yo aprendí a sembrar cilantro, yo no sabía y fueron ustedes los que me ayudaron a poder sembrar las semillas de cilantro que traíamos. - yo tampoco sé - ¿y qué aprendiste? - se cogen las semillas y se hace a sí sobre la tierra, se tiene que primero mover la tierra para no sembrarlas en lo que está encima... después... mover la semilla así para que caiga regadas por todo el espacio fértil. (Balance NNJ)

Figura 2

Interacción entre adultos y jóvenes en proyectos de siembra



Nota. Imagen tomada por los niños del programa.

Las acciones implementadas en el programa han permitido que las profesoras comunitarias y los NNJ, empiecen a desarrollar una relación con la tierra de respeto y cuidado. Una de las principales necesidades identificadas en el programa, ha sido la de promover una visión sobre la Soberanía Alimentaria por medio de la siembra de sus propios alimentos, sin químicos e insecticidas para el consumo. Comprendiendo que, no solo es importante la cosecha de los alimentos, sino también, el cuidado de la tierra. Esto se puede ver, por ejemplo, en la letra de la canción de la GM, la cual, fue co-construida por los NNJ que asisten al programa:

Cebollita al reservorio vamos a sembrar

Cebollita pal caldito vamos a cosechar

Tomatito al reservorio vamos a sembrar

Tomatito pal huevito vamos a cosechar

Tomatito y cebollita vamos a sembrar

Para la soberanía de la comunidad (Versos, canción GM)

Por medio de los espacios de praxis en la implementación del programa GM, se ha fortalecido la identidad comunitaria. Esto se ha dado mediante la reflexión y la acción en él; reconocimiento de los saberes farianos y campesinos, el trabajo de los principios y valores y la construcción colectiva. Así mismo, el programa ha gestado espacios para el diálogo intergeneracional, con la intención de que el proyecto comunitario se sostenga en el tiempo y en el futuro sean los mismos NNJ, quienes por medio de la participación en su comunidad generen incidencia y sean promotores de ésta.

5. Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender el ejercicio de la reflexión-acción (praxis) en el programa educativo Guardia del Monte que se desarrolla en una comunidad firmante de paz en el Caquetá y sus implicaciones para el fortalecimiento de la identidad campesina, el buen vivir y la construcción de paz. Se hace evidente que la identidad campesina-fariana, esta mediada por la construcción colectiva del trabajo. Por medio del ejercicio práctico y reflexivo del reconocimiento de los saberes campesinos, los NNJ de la comunidad apropian prácticas, costumbres y formas de relacionarse con el medio ambiente propios de esta comunidad firmante de paz. Esto con el objetivo, y acorde con lo que propone Arias-Gaviria, (2021) de fortalecer la identidad campesina por medio de experiencias particulares en el campo, que permitan el descubrimiento y promuevan un arraigo al territorio.

En particular, se identifica la identidad fariana como un elemento clave en la construcción de comunidad. Es importante destacar también que estos procesos se dan en uno de los espacios territoriales para la reincorporación, lo cual puede facilitar el sentido de comunidad y el desarrollo de procesos colectivos (Barrios y Solveig, 2019). Estudios previos sobre el proceso de reincorporación han visibilizado las dificultades para consolidar el proyecto comunitario en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCRs) debido a la falta de presencia estatal (Baquero-Melo, 2022). Sin embargo, este estudio revela la importancia que tiene la preservación y fortalecimiento de sus principios y valores para el proceso de construcción de una comunidad fariana campesina que le apuesta a la paz. La preservación de esta identidad puede ser una plataforma para mantener un rol de las mujeres en procesos de liderazgo comunitario, teniendo en cuenta que, durante el conflicto, las divisiones de género en las FARC no seguían los estándares tradicionales ligados al patriarcado y al machismo (Barrios y Solveig, 2019). Así, este tipo de iniciativas se antepone a nociones tradicionales del cuidado, dado que reconoce el papel activo de las mujeres en la preservación de valores y principios farianos.

Otra característica importante de la identidad comunitaria son los saberes campesinos. Estos han sido la principal herramienta en las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en GM. Mediante los procesos de acción en el programa, los NNJ se han adentrado en las prácticas, lenguaje y saberes compartidos por las profesoras comunitarias, para reflexionar sobre y encontrar significados a su propia realidad. Lo anterior fortalece lo mencionado por Freire (1968) en cuanto a la función que tiene la educación popular, en posibilitar mediante la interacción con el mundo, aprendizajes con sentido. Así mismo, la articulación de los saberes campesinos a la educación de niños, niñas y jóvenes en la ruralidad puede ser una de las rutas para fortalecer el currículo rural (Rivera y Vergara, 2021) pues permite aproximar las realidades del contexto con contenidos más amplios (Da Silva y Pereira, 2014).

Por otro lado, la praxis ha sido un eje transversal para el fortalecimiento de los objetivos educativos del programa GM. Mediante la interacción con las diferentes formas de vida (animales, plantas, personas), las profesoras comunitarias y los NNJ, no solo se han adentrado en las prácticas, saberes, costumbres y tradiciones propias de su comunidad, sino además mediante el trabajo colaborativo, han logrado habitar un espacio físico en el cual llevan a cabo acciones y reflexiones en torno a la soberanía alimentaria (Freire, 1968). Teniendo en cuenta lo mencionado por Glassman y cols. (2014) y Vázquez (2003), a través de la praxis, los sujetos logran fortalecer su capacidad de toma de decisiones y establecen diálogos que les permiten negociar y proyectar nuevas estrategias para nuevos propósitos. De ahí la importancia de que los espacios

críticos reflexivos o de balance que se llevan a cabo en el programa GM, se incorporen como parte de las prácticas cotidianas de la comunidad. Una de las características que tiene los espacios de balance, es que no solo se centran en reflexionar sobre las acciones, también se hace énfasis en poner en práctica los aprendizajes fruto de las reflexiones, los cuales serán los que orienten las futuras decisiones. Al respecto Hugentobler (2020) y Levin (2008), menciona esta como una de las principales particularidades que tiene la praxis, en la cual los aprendizajes obtenidos luego de reflexionar sobre las acciones son incorporados a los futuros y nuevos propósitos emancipadores. Sin embargo, esta característica se sigue presentando como un reto a la hora de implementar este programa.

En esta línea, las actividades que apuntan a la reflexión y la acción para la transformación social evidencian un énfasis en el desarrollo del Buen Vivir y la soberanía alimentaria. Este proceso se desarrolla a través de pedagogías participativas, donde las profesoras y los niños discuten, a través de preguntas relacionadas con la preservación, el cuidado del territorio y formas alternativas de cultivar. Por medio de las prácticas y saberes campesinos de la comunidad, las profesoras comunitarias y los NNJ han orientado sus acciones y reflexiones sobre la importancia que tiene retomar las formas de producción de la agricultura campesina (Wahren, 2021). Estas actividades se encaminan a crear relaciones armónicas basadas en el respeto y reciprocidad por la tierra y otros seres vivos. Las reflexiones y acciones sobre conceptos como la soberanía alimentaria ayudan no solo a cuestionar las lógicas y discursos dominantes (Apple, 2004), sino también, propone una mirada y actitud dirigida hacia el Buen vivir (Wahren, 2021).

En cuanto a los jóvenes del territorio, estos han empezado a ser reconocidos como sujetos activos en la preservación de las prácticas, saberes, principios y valores de la comunidad. El programa ha logrado promover espacios para el diálogo intergeneracional, en el que las profesoras comunitarias reconocen los intereses que tienen los jóvenes del territorio y generan acciones encaminadas a comprender, criticar, fortalecer y problematizar dichos intereses. Estos espacios intergeneracionales y de vínculo comunitario-educativo son necesarios para la transformación social (Soler et al., 2019). Sin embargo, es importante destacar que una de las limitaciones del estudio es la sostenibilidad de estos procesos, en particular con los y las jóvenes en el territorio, pues las dificultades de acceso a derechos y servicios básicos en la ruralidad, promueve el desplazamiento de este grupo poblacional a los cascos urbanos cercanos. Como estrategia para mitigar esta dificultad, futuras investigaciones en el marco de la IAP pueden incorporar a jóvenes como parte del equipo de implementación para fortalecer sus capacidades de liderazgo y vincularlos a procesos de capacitación formal.

Este tipo de iniciativas, como lo son el programa GM de la comunidad de firmantes de paz del CPHR, resultan ser un ejemplo, para seguir visibilizando los impactos positivos que tienen promover una educación crítica y reflexiva anclada al contexto, que reconozca las particularidades culturales, saberes, prácticas y formas de aprender (Apple, 2004). Mediante la implementación de este programa con características de la educación popular, el Comité de Educación del proyecto EDUCARE, busca promover la educación rural como eje central para los procesos comunitarios. Así mismo, se suma a las iniciativas como las de Torres y cols. (2018), que buscan crear estrategias y acciones encaminadas al reconocimiento de las condiciones rurales, para el desarrollo de iniciativas educativas propias alrededor país. Iniciativas en las cuales los saberes campesinos sean un insumo para la creación de contenidos curriculares que reconozcan las particularidades y sobre todo se acerquen crear contenidos educativos pertinentes para estas comunidades (Restrepo et al., 2023). Los hallazgos de este

estudio presentan la IAP como una herramienta pertinente que permite fortalecer los procesos de reflexión y construcción propuestas educativas propias, los cuales a futuro pueden ser replicables en otras comunidades de firmantes de paz que se han establecido luego de la firma del acuerdo. Por medio del programa GM, el Comité de Educación del proyecto EDUCARE, busca no solo reconocer y fortalecer los conocimientos propios que tiene la cultura fariana-campesina por medio de la concepción de la educación popular, sino, además, proponer iniciativas encaminadas a cumplir lo acordado en el Acuerdo Final de Paz. De esta manera, este tipo de iniciativas locales buscan proponer soluciones alternativas, para disminuir la brecha educativa entre lo urbano y lo rural y ofrecer nuevas y posibles miradas educativas para el cumplimiento del PEER, y esto a su vez, favorecer el proceso de reincorporación en Colombia.

En este sentido, este artículo contribuye a la discusión sobre políticas públicas educativas relevantes para la población rural. Teniendo en cuenta que actualmente el gobierno colombiano, liderado por el presidente Gustavo Petro busca fortalecer el desarrollo rural, los resultados de este artículo aportan como insumo para el desarrollo de pedagogías rurales y de currículos pertinentes para las necesidades del campo colombiano. Esto implica nuevos escenarios y retos en la investigación-acción participativa para el diseño e implementación de currículos rurales que reconozcan saberes, principios y prácticas campesinas y se articulen con las asignaturas formales.

Asimismo, este estudio revela el potencial de los procesos educativos locales para el fortalecimiento identitario en una comunidad en proceso de reincorporación. Estudios previos sobre reincorporación en Colombia han señalado los altos índices de estigma y exclusión de la población firmante en el país (Pinto y Santana, 2023), así como el potencial de procesos educativos para promover la reconciliación social y la transformación de representaciones negativas sobre los y las exguerrilleros (Fonseca y Jovchelovitch, 2023). En este sentido, el desarrollo de iniciativas educativas que favorezcan los procesos reflexivos al interior de las comunidades e inviten a diversos miembros de la sociedad, incluido el sector académico, puede ser el primer paso para un cambio social colectivo (Reicher, 2004). Este cambio social, implica una resignificación de grupos sociales estigmatizados como los firmantes de paz, el campesinado colombiano y la ruralidad en el país, que permite reconocer el valor de sus saberes, transformar creencias negativas sobre estas comunidades y por el contrario dignificar sus identidades.

6. Conclusión

Este estudio explora el desarrollo de una iniciativa educativa rural en una comunidad de firmantes de paz en el Departamento de Caquetá, Colombia. A través del análisis de la praxis en la implementación del programa de Guardia del Monte, se explora cómo los procesos de reflexión y acción orientan la preservación de saberes, principios y valores comunitarios. Asimismo, se identifica el potencial del trabajo con profesoras comunitarias –mujeres firmantes de paz– en un proceso de investigación acción participativa que permite un diálogo constante entre investigadores y comunidad, así como el desarrollo conjunto de acciones educativas que pueden fortalecer la política pública de educación rural en el país. Consideramos que es importante reconocer la necesidad y oportunidad de ampliar la comprensión, tanto de los ejercicios de IAP como los de la praxis en estos escenarios donde se construyen iniciativas educativas propias, dado que no se cuenta con una amplia productividad académica.

Agradecimientos

Queremos agradecer y reconocer a los actores comunitarios y académicos que forman parte del proyecto EDUCARE. En particular al Comité de Educación, liderado por las profesoras comunitarias Yasleidy, Tatiana, Carolina y María Fernanda, quienes por medio de sus acciones y reflexiones cotidianas le dan vida a este proceso educativo. Así mismo a los niños, niñas y jóvenes del poblado, quienes se han aventurado a explorar y aprender de su territorio y comunidad para transformarla; por la constante orientación en temas comunitarios y organizativos a Esperanza Fajardo, y la profesora investigadora Natalia Reinoso por sus apreciaciones y discusiones que ampliaron la comprensión de la praxis. A los estudiantes, practicantes y pasantes de la Universidad de La Sabana, que han puesto al servicio sus saberes y haceres para el desarrollo de este proceso educativo. Este proyecto, enmarcado en el proceso de construcción, nos ha invitado a co-construir escenarios de diálogo y reconciliación basados en la confianza y respeto, es por esta razón que queremos agradecer a la COOMBUVIPAC y a su gerente Marly Jised Pedraza.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Fundación Spencer [número de subvención 202100090]. Las opiniones y reflexiones manifestadas en este artículo hacen parte de las reflexiones de las y los autores de este artículo, no necesariamente representan los puntos de vista de la fundación Spencer.

Referencias

- Agencia para la Reincorporación. (2020). *Toda la información de los AETCR, a un clic de distancia*. Agencia para la Reincorporación Nacional.
- Álvarez, J. E., Vásquez, M. G., Linares, B. F., Rincón, A. R., Contreras, A. M. R., Idrovo, C. S., Florez, C. S., Ditta, E., Pulido, E. G., Martín, G., García, I. Z., Díaz, J. M., Quinn, J., Joshi, M., Giancola, M. B., Valencia, M. C., Ortiz, N. R., McQuestion, P. y Roldán, T. M. (2022). *Cinco años después de la firma del acuerdo final: Reflexiones desde el monitoreo a la implementación*. Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz, Escuela Keough de Asuntos Globales.
<https://doi.org/10.7274/z029p270x6d>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54, art 5. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Baquero-Melo, J. (2022). Periferias de las periferias: Territorialización e infraestructura en la reincorporación de firmates de paz en Gaitania, Colombia. *Maguaré*, 36), 51-87.
<https://doi.org/10.15446/mag.v36n2.102861>
- Barrios, L. y Solveig, R. (2019). Las farianas: Reintegration of former female FARC githers as a driver for a peace in Colombia. *Cuadernos de Economía*, XXXV/III(78), 753-784.
<https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v38n78.73540>
- Bastidas Aguilar, L. F. (2020). Sentipensar el pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la sub-version, la utopía y el buen vivir. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 63-74.
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol7num1.2020.2532>
- Benito Fernández, F. (2015). Educación popular, calidad educativa y “buen vivir”. En O. Jara (Coord.), *Debate sobre calidad educativa* (pp. 69-78). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Binaya, S. y Stephanie, L. D. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education, race ethnicity and education, *Race Ethnicity and Education*, 11(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1080/13613320701845731>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cano-Menoni, J. A. y Godoy-Iribarne, C. P. (2021). Alternativas pedagógicas desde el territorio: Praxis colectiva entre universidad y enseñanza media en la periferia de Montevideo. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 337-356. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11074>
- Cevallos Tejada, F. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Coffey, A. (2018). Ethnography and research desing. En VVAA (Eds.), *Doing ethnography* (pp. 15-26). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526441874.n2>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Comisión de la Verdad.
- DANE. (2022). *Encuesta nacional de calidad de vida ECV 2021, resultados de municipio PDET*. DANE.
- Domingo, D. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: Experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, 210, 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Figuroa-Torres, Y. N., Pérez-Bello, S. M., Villamarín-Monroy, C. L. y Rincón-Pérez, A. (2018). Antecedentes, realidades y retos de los programas nacionales para la Reforma Rural Integral. *Ciencia y Agricultura*, 15(1), 101-110. <https://doi.org/10.19053/01228420.v15.n1.2018.7761>
- Franco Patiño, S. (2012). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, 36, 45-56. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Glassman, M. y Erdem, G. (2014). Participatory action research and its meanings: Vivencia, praxis, conscientization. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 206-221. <https://doi.org/10.1177/0741713614523667>
- Hugentobler, A. (2020). La función de la educación popular para la teología latinoamericana y la praxis comunitaria. *Vida y Pensamiento*, 40(1), 11-38.
- Jurado Estrada, J. A. (2018). *Utopías campesinas del buen vivir*. [Trabajo Fin de Máster]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.42998>
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Levin, M. (2008). The praxis of educating action researchers. Handbook of action research: Participatory inquiry and practice. *Action Research*, 5(3), 669-681. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambruso, L. y Shroff, Z. (2014). *Participatory action research in health systems: A methods reader*. TARSC.
- Martínez Pineda, M. C. y Guachetá, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. Clacso.
- Mayo, P. (2021). A inflexão marxista de práxis na pedagogia politica de Paulo Freire. *Debates em Educação*, 13, 82-99. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEspp82-99>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo. (2023). *El campesinado será sujeto de derechos: Aprobado definitivamente en el Congreso el proyecto que lo reconoce*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural. hacia un desarrollo rural y la construcción rural*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *ABECÉ, plazas zonas veredales transitorias de normalización*. Ministerio de Salud y Protección Social.
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). Küpan y tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista*

- Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- OIM. (2017). *Los espacios territoriales de capacitación y reincorporación*. OIM.
- Parra, K. D. (2022). *¿Qué pasó con los PDET? Balance de su implementación en el Caquetá y Putumayo*. Asociación Ambiente y Sociedad.
- Patarroyo, L. (2018). *Plan especial de educación rural, desafíos y posibilidades*. Cinep.
- Pinto Velasco, D. R. y Santana de Paiva, F. (2023). Experiências da reincorporação: Desafios e oportunidades das pessoas que assinaram o acordo de paz. *Emancipação*, 23, 1-19.
<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.23.2321515.027>
- Pino Salamanca, S. (2021). Praxis pedagógica campesina, apuesta alternativa recreada desde la educación popular. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 43-54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1383>
- Piña de Valderrama, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y Postgrado*, 25(3), 251-272.
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M. y Ayala, L. A. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.007>
- Revelo, D. R. y Cruz, B. N. (2023). Reincorporación colectiva de exguerrilleros de Farc-EP en Colombia (2016-2020): Territorialidades y reterritorialización para la paz. *Revista de Ciências Sociais*, 22, 1-13.
<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.40977>
- Rico, M. C. y Salazar, J. G. (2023). Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia). *Acción y Reflexión Educativa*, 48, 36-54.
<https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3462>
- Rivera, Á. y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>
- Rodríguez-Rincón, Y. y Suarez Carvajal, L. (2022). Gestión del conocimiento en clave de derechos humanos: Un análisis de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en Colombia. *Revista Eletrônica de Administração*, 28, 402-432.
<https://doi.org/10.1590/1413-2311.354.120478>
- Da Silva, A. C. y Pereira Santos, R. (2015). A resignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. *Revista Cocar*, 8(16), 195-209.
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 75-96.
- Sánchez Corrales, N., Hernández Bello, A. y López Gómez, C. (2019). Las escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 111-130.
<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.6>
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto J. y Pérez Vargas, J. (2019). Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En L. Sañudo y H. Ademar (Coords.), *Miradas y Voces de la investigación Educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social* (pp. 10-44). Comunicarte.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R. y Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation. The case of school as a learning community. *Journal Science of Education*, 18, 67-87. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Torres Real, C. y Vázquez Ramos, A. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre sus concepciones pedagógicas. *Voces de la Educación*, 8(16), 198-215.
- Torres-Solis, M. y Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen vivir y vivir bien: Alternativas al desarrollo en Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 69, 71-97.
<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106>
- Torres, S., Castañeda A., Segura, M. y Cotamo, V. (2018). *Memorias y experiencias: El cuidado como derecho, la economía del cuidado como pilar, el buen vivir como principio y la paz como camino para transformar los lugares para soñar*. Cesoespe.
- Vázquez, A. S. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI.

Wahren, J. y Schwartz, A. (2021). Buen vivir, naturaleza en disputa y movimientos sociales rurales: Una crítica al desarrollo rural. *Revista de Teoría Social, Estudios Decoloniales y Pensamiento Crítico*, 2, 4-17.

Breve CV de los/as autores/as

Juan S. Quintero

Psicólogo de la Universidad de La Sabana. Especialista en humanismo existencial. Investigador Junior del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Actualmente estudiante de la maestría en Desarrollo Social y Educativo del CINDE. Temas de interés en el campo de la investigación relacionados a la educación crítica, epistemologías del sur, educación popular y en la construcción de paz. Email: juanquiro@unisabana.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7100-3290>

María A. Fino

Especialista en Psicología Educativa y Psicóloga de La Universidad de La Sabana. Actualmente, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE. Coordinadora del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Ha trabajado en las investigaciones relacionadas con salud mental con población víctima del conflicto armado, educación, procesos de resignificación, construcción de paz y pedagogías decoloniales con población en proceso de reincorporación. Email: maria.fino@unisabana.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9335-7054>

Mónica P. Carreño

Psicóloga y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana. Se desempeñó como investigadora junior del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Sus intereses investigativos se relacionan con la infancia, educación y trabajo social/comunitario con énfasis en posconflicto. Ha trabajado en procesos de educación inclusiva e investigaciones sobre salud mental en escenarios de posconflicto. Email: monicacarme@unisabana.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2579-8568>

Martha Rocío Gonzalez Bernal

Profesora asociada y Decana de la Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento de La Universidad de La Sabana, con PhD y MSc. en Psicología. Investigadora Principal del proyecto Educación Campo y Reconciliación. Especialista en el campo de la investigación en procesos de agresión y violencia analizando variables culturales, educativas y familiares. Participación en el desarrollo de política pública para favorecer la paz desde la familia. Email: martha.gonzales@unisabana.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3477-6857>

Diego Ferney

Firmante del Acuerdo de paz e integrante del partido Comunes. Investigador del Proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Experiencia en temas relacionados a la

formulación y desarrollo de la reincorporación política, económica y social, así como en actividades relacionadas con la implementación integral del acuerdo. En la actualidad se desempeña como consejero político departamental por el partido Comunes en el Caquetá. Email: pacercr@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6568-8858>

Laura Fonseca

Profesora asistente de la Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Sabana. Actualmente candidata a doctora en el London School of Economics and Political Science (LSE). Investigadora Principal del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Ha trabajado en investigaciones relacionadas con el trabajo comunitario, los procesos identitarios, salud mental, reconciliación y construcción de paz en Colombia con personas en proceso de reincorporación y víctimas del conflicto armado. Email: laura.fonseca2@unisabana.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-3447>