

**IDENTIDAD DE LOS CURRÍCULOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
RURALES DE LA CUENCA DEL RÍO GAIRA**

**GLORIA BERNARDA LARIOS JIMÉNEZ
JOSÉ FLORENTINO PIMIENTA VÁSQUEZ**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE
SANTA MARTA
2010**

**IDENTIDAD DE LOS CURRÍCULOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
RURALES DE LA CUENCA DEL RÍO GAIRA**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL
CURRÍCULO

GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE EVALUACIÓN PEDAGÓGICA GIEP.

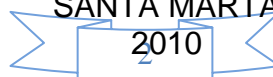
GLORIA BERNARDA LARIOS JIMÉNEZ
JOSÉ FLORENTINO PIMIENTA VÁSQUEZ

Tesis de grado para optar título de Magíster en Educación

DIRECTORA

Mg. GLORIA OROZCO DE BARROS

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE
SANTA MARTA



NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente de jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

AGRADECIMIENTOS

Los investigadores expresan sus agradecimientos a:

La Universidad del Magdalena y el proyecto SUE CARIBE por brindarnos la oportunidad de seguirmos formando en esta pirámide de la educación y el conocimiento

La Magister Gloria Orozco de Barros por sus valiosos aportes en el desarrollo de este proyecto de investigación.

Abelardo Pineda Rodríguez, docente candidato a PhD, por sus valiosos aportes en la revisión final del proyecto.

Los docentes del Centro Educativo Distrital Rural Mosquito: Emilse Vega (Directora), Cristian Bernier, Blanca Manjarrés, Humberto Weber, Humberto Jiménez, Rafael Mattos, Carmen Meza, Belinda Carbonell Govea.

Los docentes del Centro Educativo Distrital Rural la Quinina Ignacio Miranda Berdugo, Clementina Díaz Granados, Nury De Lima Fontalvo, Alfredo Benjumea, Elisa Mier González, Irina Atencio, Mabel Moreno, Enrique Mendoza y Juan Manuel García Henao. Así como a su directora Edith De Lima Fontalvo

Las estudiantes del programa de formación complementaria de la Escuela Normal María Auxiliadora de Santa Marta: Julianis Lacera, María Gabriela Estrada, Kelly Hugueth, Juliana Tobón, Shirley Diazgranados, Dayanis Torres, Mariel Martínez, Shira Ayala, Katia Orozco, Mini Silva, Liz Agámez, Karen Vega, Julieh Orozco, Grecia Polo y Laina Tapia, Edith Gómez, María Inés Carvajal, Fany Rodríguez, Andrea López y Kelly López.

Los estudiantes del Centro Educativo Mosquito: Ismael Daza, Julio Molina, Jairo Vizcaíno, Jesús Perea Robles, Jorge Junior Asís, Samuel Bavativa, Franklin Alfonso, Benjamín García Daza, Eliana Molina, Érica Pérez, Jhon Lairó Pérez, Érica Ríos, Kelly Ríos, Ana Milena Anillo Blanco, José David Simanca, Elliseth Paola Bayona Molina, Aldair Meneses, Jorge Luis Alfaro Perea, Maira Alejandra Alfonso Toloza, Dayana Patricia Angulo Díaz, Luis Alfonso Bayona Molina, Wilman Becerra Rodríguez, Kenner Bolaño Martínez, Carolay Bolívar Bolaño, Yobanys José Coronado Boyano, Andrea Guerrero Zuleta, Jeiner Mendoza Sánchez, Julio Cesar Montes Díaz, Olga Lucía Núñez Chamorro, Jennifer Pérez Coquíes, Carlos Rafael Pérez García, Esneider Pérez Vergara, Duvan Felipe Rivera Cantillo, Andrés Simanca Cortina, Gloria Esther Suárez Trillos, Yilmer José Yopez Castro, Víctor Anibal Jaramillo

Bolaño, Juan David Correa Echeverría, Cesar Antonio Nuñez Chamorro, Anderson David Escudero Rudas, Jovanys de Jesús Suárez Durán, Jaider Enrique Rodríguez Jaraba, Yaniris Esther Barrios Mendoza, Luz Enith De la Hoz Olivares, Jhon Jader Guerrero Zuleta, Cristian Camilo Anillo Blanco, Kelly De la Rosa Batista, Yennifer Carolina Rodríguez Cáceres, Carlos David Ríos Orozco, Yulieth Paola Ortiz Hernández, Jaime Danilo Duran Cantillo, Nelson Chamorro Macías, Jader Saumeth García, Jesús Eduardo Trillos Rincón, Luz Elena Simanca Cortina, Israel De la Hoz Olivares, María Nuñez Baena, Jennifer Ariza Julio, Yelkin Galván Pineda, Jair Torres Avendaño

DEDICATORIA

*A la memoria de mis padres,
Isabel Vásquez Mattos y
Francisco Pimienta Muñoz,
quienes desde el cielo me animan
permanentemente a mi superación.
"Ellos se mantienen vivos en mi corazón y en mi mente."*

*A mi compañera Zenith Cantillo Mattos,
por su paciencia y comprensión en el
tiempo que duró esta formación; siempre estuvo
atenta en mis necesidades y me animó a seguir
en momentos de dificultades.*

*A mis hijos Zulay Milena, Danilo David y
Harold Darío por haber comprendido que
este tiempo, un poco ausente de sus
vidas, ha sido una inversión para integrarnos
como familia y para demostrar cuanto los quiero.*

A todos ellos,

"Los amo"

José Florentino Pimienta Vásquez

DEDICATORIA

*A Dios por sus bendiciones e inmensa
misericordia.*

*A mis padres , quienes desde siempre han
apoyado y orientado mi proyecto de vida.*

*A mis hermanos, Tito y Leo, a quienes siempre
he sentido cerca a pesar de la distancia geográfica
que nos separa.*

*A Luchy y Julia por sus palabras de aliento en
esos momentos difíciles.*

*A mi sobrina Kenny, cuyas travesuras me
hicieron sonreír y sirvieron de fuerza para no
desfallecer.*

*Y de manera muy especial a quienes desde que
llegaron a mi vida le dieron color, sentido y ante
todo me enseñaron a conocer el amor en los más
amplio de su significado, son ellos mi amado
esposo Carlos A y mi maravillosa hija María
Fernanda.*

Gloria Bernarda Larios Jiménez

CONTENIDO

	Pág
0. INTRODUCCIÓN	15
1. REALIDAD DE LOS CURRÍCULOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES	17
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1.1 Caracterización de la educación rural y sus repercusiones en la estructura curricular	17
1.1.1.1A nivel internacional	17
1.1.1.2A nivel nacional y local	18
1.1.2 Semejanzas y diferencias de los currículos de los Centros Educativos del Río Gaira	19
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	24
1.3 ANTECEDENTES	24
1.4 OBJETIVOS	35
1.4.1 Objetivo General	35
1.4.2 Objetivos específicos	35
1.4.3 Preguntas de investigación	35
1.5 JUSTIFICACIÓN	36
1.6 EL ESTADO DEL ARTE	45
1.6.1 Currículo para el desarrollo rural	52
1.6.2 Currículos pertinentes	56
1.6.3 Identidad de los currículos	59
1.6.4 Currículos con perspectivas de los derechos humanos	66
1.7 CONTEXTUALIZACIÓN	71
2.MARCO DE REFERENCIA	79
2.1 MARCO CONCEPTUAL	79
2.1.1 Identidad	79
2.1.2 Currículo	81
2.1.3 Identidad curricular	87
2.1.4 Cultura	91
2.1.5 Centros Educativos Rurales	95
2.2 MARCO TEÓRICO	96
2.2.1 Desarrollo pedagógico y didáctico en la estructura curricular	98
2.2.2 El desarrollo humano y social como horizonte curricular	102
2.2.3 Currículos democráticos para una sociedad en proceso de cambio	104
2.2.4 Los currículos transversales como estrategia para el conocimiento Integrado	108

2.2.5 La ciencia y tecnología en las sociedades modernas y su inserción en el currículo	110
2.2.6 La selección cultural como alternativa para la transformación	114
3. DISEÑO METODOLOGICO	130
3.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	130
3.2 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA	131
3.2.1 La IAP como práctica científica	132
3.2.2 La IAP como práctica pedagógica	132
3.2.3 Los sujetos	133
3.2.4. La deconstrucción	134
3.4 LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	138
3.4.1 La observación participante	138
3.4.2 El cuaderno de notas	140
3.4.3El diario de campo	140
3.4.4Lectura de contexto	141
3.4.5 Los talleres de deconstrucción	142
3.4.6 Entrevistas	143
3.4.7 Análisis documental	144
3.4.8 La prueba diagnóstica	145
3.4.9 La encuesta	146
3.5. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	147
3.5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	180
4. PERSPECTIVA CURRICULAR RURAL	198
4.1 AVANCES	198
4.2 CONCLUSIONES	210
4.3 RECOMENDACIONES	214
4.3.1 DISEÑO CURRICULAR RIZAMATCO	214
4.3.1.1 PRESENTACIÓN	214
4.3.1.2 Características del currículo	215
4.3.1.3 Objetivos	217
4.3.1.4 Elementos que conforman cada uno de los componentes	217
4.3.1.5 NUEVAS SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR	228
REFERENCIAS	231
WEBGRAFÍA	237

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1	Niños atendidos por el sistema educativo.....	163
Tabla 2	Información general.....	163
Tabla 3	¿Quién está a cargo de los niños?.....	164
Tabla 4	Grado de escolaridad del padre.....	168
Tabla 5	Grado de escolaridad de la madre.....	169
Tabla 6	¿Le gustaría que el énfasis de la escuela fuera?.....	176
Tabla 7	¿Son desplazados?.....	178
Tabla 8	¿Asiste a las reuniones o actividades programadas por la escuela?.....	180

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág.
Fotografía 1 Vías de Acceso.....	151
Fotografía 2 Servicios públicos.....	151
Fotografía 3 Granja escolar.....	162
Fotografía 4 Infraestructura.....	164
Fotografía 5 Transporte escolar.....	165
Fotografía 6 Participación de los docentes.....	166
Fotografía 7 Siembra de hortalizas.....	201
Fotografía 8 Sala de informática.....	201
Fotografía 9 Lanzamiento del convenio con la Normal Superior María Auxiliadora.....	202
Fotografía 10 talleres de deconstrucción.....	203
Fotografía 11 Acompañamiento lecto escritor por instituciones externas...	206
Fotografía 12 Curricularización de la granja.....	207

LISTA DE ANEXOS

		Pág.
Anexo A	Cuadro comparativo del Centro de Mosquito con los Centros Educativos rurales Distritales de Santa Marta	239
Anexo B	Cuadro comparativo sobre las escuelas de la cuenca del Río Gaira	240
Anexo C	Cuaderno de Notas	241
Anexo D	Diarios de Campo	242
Anexo E	Lectura de Contexto de El Canal, Quinina y Mosquito	250
Anexo F	Lectura de Contexto de Narakajmanta	253
Anexo G	Taller Lectura de mi vida	261
Anexo H	Taller análisis sobre el Proyecto Educativo Institucional	262
Anexo I	Taller sobre la realidad	263
Anexo J	Prueba Diagnóstica de Lecto – escritura para docentes	265
Anexo K	Formato de encuesta	277
Anexo L	Ensayo	279
Anexo M	Proyecto de desarrollo curricular	283
Anexo N	Gráficas	302

RESUMEN

La situación de las escuelas rurales en América Latina no ha avanzado al mismo ritmo que lo vienen haciendo otros aspectos que inciden hoy de manera determinante en el campo educativo como son las ciencias, la tecnología y el los paradigmas curriculares. En Colombia la situación es la misma, aun cuando se reconocen algunos esfuerzos en los últimos diez años en este ámbito.

Estas escuelas tienen poco desarrollo en al menos cinco aspectos fundamentales: La infraestructura, los procesos pedagógicos, los procesos de gestión, la relación con el contexto y la productividad. La articulación en estos cinco componentes, brinda la posibilidad de construir currículos más pertinentes y con verdadera identidad para estos sectores, los cuales rayan en la pobreza y la miseria como producto del abandono por parte del Estado y de las relaciones inequitativas presentes hoy en la sociedad colombiana.

La construcción de unos currículos identitarios en estos ambientes rurales, deben tener en cuenta los aspectos socioculturales como punto de partida, los imaginarios de la nueva ruralidad, los enfoques sociopolíticos de las nuevas concepciones sobre territorio, la puesta en marcha de metodologías flexibles que garanticen el aprendizaje de los estudiantes y la productividad como ejercicio de emprendimiento de los niños y jóvenes del campo.

De esta manera, los currículos en los sectores rurales para ser competitivos hoy, deben tener características fundamentales como la de ser abiertos, democráticos, inclusivos, crecimiento permanente, permeables, dialógicos, rizomáticos, flexibles, socioculturales, productivos y con un apoyo sobre las bases tecnológicas que circulan en el mundo y en los contextos donde se encuentra la escuela.

ABSTRACT

The situation of rural schools in Latin America has not kept pace with other things that have today a decisive influence in the educational field such as science, technology and curriculum paradigms. In Colombia the situation is the same, although some efforts are recognized in the last ten years in this field.

These schools have very little development in at least five key areas: infrastructure, pedagogical processes, management processes, the relationship with the context and productivity. The articulation in these five components, offers the possibility to build curricula more relevant and true identity for these areas, which border on poverty and misery as a result of neglect ion by the state and the present unequal relations in the Colombian society today.

The construction of a curriculum of identity in these rural environments should take into account socio-cultural aspects as a starting point, The socio-political approaches of the new concepts of territory, the implementation of flexible methodologies to ensure student learning and productivity as an exercise to improve the performance of children and youth in the rural areas.

Thus, the curricula in rural areas to be competitive today, must have key features such as being open, democratic, inclusive, steady growth, permeable, dialogic, rhizomatic, flexible, cultural, and productive with the support of the technologies circulating in the world and in the contexts where the school is located.

0. INTRODUCCIÓN

La identidad está en la diferencia de todo aquello que es diferente de mí.

Federico Hegel

Este proyecto trata de la importancia que tienen los currículos en los Centros Educativos Rurales, la oportunidad que tienen de mirarse a sí mismo y verse reflejado en los demás; esta miradas implica hacer una reflexión profunda sobre sus procesos; entender a fondo la situación del desplazamiento en el Departamento y la forma como ha incidido en la cobertura de los centros educativos y su entorno. Este acercamiento con la realidad de sí misma y el medio, busca un mejoramiento de la calidad educativa del sector donde se encuentra la escuela que ha servido como experiencia. De esta manera entender los factores que dinamizan u obstaculizan este currículo es de mucho valor, por cuanto ello indican la relación de la escuela con el medio que la circunda; permite la construcción de currículos pertinentes, de comunidades educativas y la contribución de la escuela con el desarrollo de la comunidad.

La identidad es vista no sólo desde las semejanzas que presentan los centros educativos, se tiene en cuenta las diferencias que las hacen distintas tanto en lo interno como externo. El análisis del currículo se hace desde cuatro aspectos fundamentales: la infraestructura, los procesos pedagógicos, la gestión y la relación con el contexto. Con base en estos elementos vistos desde la educación rural se define *la identidad curricular* como los elementos propios de la cultura que se pueden convertir en saber educativo y utilizarlos para impulsar las transformaciones de las personas y los contextos.

Otro aspecto a destacar en el texto es el estado del arte, su elaboración contempló dos etapas: la heurística y la hermenéutica; se elaboraron instrumentos para abordar las lecturas con categorías iniciales y se construyeron cuatro categorías con base en los resultados. Finalmente, se propone un concepto de estado del arte de la investigación y consiste en el trayecto que orienta la comprensión, y dinámica de la naturaleza histórica, dialéctica, conceptual y experiencial de un objeto de estudio.

En el marco teórico se analizan los conceptos sobre currículo de los principales teóricos nacionales e internacionales y sus principales postulados. Posteriormente se categorizan en seis aspectos entre los cuales se destacan la primera categoría, la cual recoge los principales aspectos pedagógicos y la sexta que destaca el aspecto sociocultural y su inserción en el currículo y la convierte en la perspectiva desde donde se explica el problema de investigación.

En la metodología, la investigación pertenece al grupo de la investigación cualitativa; dentro de ella el tipo que orienta todo el trabajo es la investigación

acción participativa y como estrategia se utiliza la deconstrucción para conocer desde los actores mismos y la realidad, los factores que han obstaculizado y dinamizado los currículos del sector.

Como propuesta se presenta un diseño curricular rizomático, el cual busca tener un crecimiento horizontal y recoge ocho componentes básicos. Esta elaboración fue producto del trabajo colectivo de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, quienes intervinieron en las jornadas de deconstrucción llevadas a cabo dentro del centro educativo de Mosquito.

1. REALIDAD DE LOS CURRÍCULOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES

La realidad es todo aquello que se muestra, que se hace visible en un momento y contexto determinado, pero también, son todos aquellos elementos invisibles que están inmersos en ella y la circundan. En esta investigación esta realidad se muestra a través de categorías curriculares como la infraestructura, los procesos pedagógicos, la gestión y la relación con el contexto. Su descripción se hace a través de la forma como se visibilizan las semejanzas y diferencias de los currículos en los centros educativos rurales.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se describe la situación actual de los Centros Educativos, basados en las cuatro categorías anteriores. De esta forma, el problema pinta la fotografía de las cuatro escuelas, viniendo desde la Sierra Nevada hasta llegar a la parte más baja donde se encuentra la última escuela, antes de que el río desemboque en el Mar Caribe.

1.1.1 Caracterización de la educación rural y sus repercusiones en la estructura curricular.

Aquí se hace un recorrido de la educación rural en forma deductiva, partiendo desde América Latina, entrando en Colombia, luego al departamento del Magdalena y finalmente, al Distrito de Santa Marta para entrar a la cuenca del río Gaira.

1.1.1.1 A nivel internacional.

La Educación Rural en América Latina ha venido presentando una serie de problemas que no le han permitido avanzar de manera ágil y efectiva hacia los cambios que la sociedad viene presentando. La situación se torna trascendente al notarse que esta educación, y por consiguiente los currículos, han venido diseñándose y controlándose desde las ciudades, lo cual indica que los planes, programas y proyectos no recogen las necesidades más urgentes, sentidas y pertinentes del campo. El común denominador, en este lado del mundo, es que gran parte de las escuelas rurales han sido construidas por las comunidades, con terrenos muchas veces donados por sus moradores. Pese a todo esto, sigue siendo un problema el nombramiento de maestros para estos sectores y muchos de los docentes asignados no tienen la suficiente formación y sensibilidad para trabajar en estos contextos, porque los currículos de las

instituciones formadoras de maestros están diseñados para las escuelas del sector urbano (IED Escuela Normal María Auxiliadora, 2010).

Además de lo anterior, presentan grandes desventajas en cuanto al incremento de cobertura y cuando ésta se da, no va acompañada del mejoramiento de la calidad; el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y el Desarrollo FAO y la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO lo recoge de la siguiente manera: “La educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias”. (Proyecto FAO-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC, 2004, p. 6). La inserción de los jóvenes al mundo laboral, muchas veces no está orientada hacia sus propios intereses; máximo hoy, cuando se viene hablando de unas competencias laborales o de mercado, a esto se le aúna la resistencia de los educadores de estos sectores a los adelantos que se vienen produciendo hoy a nivel social y educativo. La calidad de la educación impartida es bastante deficiente por los pocos medios utilizados, la deficiencia en infraestructura y por la inadecuada formación de los docentes, quienes carecen de incentivos atractivos. La inequidad es bastante protuberante y es “Así como los sectores rurales concentran la mayor cantidad de pobreza en el continente, también concentran los menores niveles de logros educativos”; razón por la cual “los aprendizajes son insuficientes y poco pertinentes” (Hevia, 2007, p.3).

1.1.1.2 A nivel nacional y local.

En Colombia los problemas de violencia provocados por fenómenos como el paramilitarismo y la guerrilla han obligado a mucha gente a desplazarse del campo a las ciudades, dejando escuelas sin alumnos y sin docentes; en algunos lugares docentes sin alumnos y en otros alumnos sin maestros. Por otro lado, se presenta el caso de muchos docentes que son nombrados para el sector rural y al poco tiempo buscan su traslado hacia los lugares más cercanos de donde viven; a esto se le aúna que las políticas educativas están más dirigidas al sector urbano en detrimento de lo rural en materia de inversión, desarrollo institucional y gestión; esto tiene repercusiones en las escuelas, sobretodo en la aplicación de las metodologías flexibles, las cuales han sido concebidas para el campo, pero que muchos docentes de estos centros escolares las desconocen. Otro factor importante en esta problemática es la violación de los derechos humanos de los niños de los sectores rurales, secuela que ha quedado del problema de violencia. A los infantes no se les reconoce como sujetos de derecho, son utilizados en trabajos con sus padres y la educación no está en el centro de las preocupaciones ni de los padres, ni de los administradores de turno.

Los problemas educativos del Departamento del Magdalena y del Distrito de Santa Marta, no están lejos de la situación que vive el País y América Latina. Así se nota que hay ineficiencia y precariedad en las condiciones materiales de trabajo, existe poco respaldo político para satisfacer las necesidades fundamentales de estas comunidades y escuelas; hay escases de profesores, de recursos y de material didáctico; también se encuentra una escasa planeación. Se observa un desánimo de los docentes e indiferencia de los padres de familia, acompañado de fenómenos como el de la violencia; los índices de pobreza del Departamento se ven más amenazados con problemas profundos de corrupción en algunos Municipios, a lo cual se le suma que gran parte de la dirigencia política de este ente territorial ha estado en problemas con la justicia.

Otro factor importante es la debilidad en la formación docente para el sector rural por parte de las instituciones que están a cargo, los currículos de éstas, son todavía muy tradicionales con respecto a la ciudad; también hay poco aprovechamiento de las necesidades y fortalezas del entorno y los riesgos de inundaciones son permanentes, lo cual dificulta la actividad escolar. Todo esto trae como consecuencia que el aprendizaje carezca de sentido para los niños que asisten a estas escuelas.

Mención aparte merecen la ausencia de investigación, el desarrollo de pocas experiencias innovadoras, el no desarrollo del pensamiento emprendedor y el escaso conocimiento de las teorías curriculares en estos sectores escolares.

1.1.2 Semejanzas y diferencias de los currículos de los Centros Educativos del Río Gaira

La mayor parte de las escuelas se caracterizan por encontrarse en lugares centrales o equidistantes en las comunidades donde operan. Esta situación también se da en el ámbito rural. En el caso de estos centros educativos, las vías de penetración están compuestas por trochas y caminos de herradura en mal estado, pese a estar cerca del Distrito de Santa Marta y en épocas de lluvia se vuelven poco transitables, lo cual dificulta la llegada de los niños y maestros a las clases; en su mayoría el terreno es quebrado y sus ondulaciones imperfectas obstaculizan, en algunos tramos, el paso de un lugar a otro.

La infraestructura en su mayoría presenta grandes dificultades como son: la poca inversión por parte del Estado, tienen un avance no planificado, lo cual hace que su crecimiento sea nulo o disperso; presentan una tendencia al diseño de construcciones urbanas, gran parte de los materiales son de tipo urbano, pero tratando de tipificar el campo, la mayoría de estas escuelas

tienen aulas insuficientes tanto en cobertura para los niños, como en ampliación de la sede; esto cercena la posibilidad de tener bibliotecas, salas de informáticas, tiendas escolares y laboratorios. El inmobiliario se encuentra en muy mal estado y los docentes no cuentan con un escritorio digno para su labor. Muchas de estas aulas son inadecuadas para el desarrollo pedagógico. Comparten una historia en donde las escuelas han sido; primero, casas de familias que fueron donadas y luego, han tenido su crecimiento con base en las ayudas que los gobernantes de turno le han podido brindar. A todo esto se le suma que existen pocos espacios para la recreación, el deporte y el uso creativo del tiempo libre de los estudiantes; lo cual no favorece, desde luego, la formación integral de los mismos.

En cuanto a los servicios públicos se presentan dificultades con el alumbrado eléctrico, éste es casi nulo en algunas y deficiente en las demás; el agua que les llega a las escuelas de arriba no es tratada; produciendo problemas estomacales en forma permanente, sobre todo en los niños que es la población más vulnerable. A pesar de estar cerca a la ciudad no tienen servicios telefónicos y el gas con que se cuecen los alimentos de los estudiantes se adquiere en cilindros, muchas veces pagados por los docentes.

Como elementos potenciales del sector, se encuentra: una vegetación exuberante en su mayoría compuesta con cultivos de pan coger y árboles frutales como el mango y el aguacate, entre otros; por estar cerca al río, sus tierras son fértiles, lo cual indica que son adecuadas para diferentes tipos de cultivos. También adorna este sector la fauna compuesta por una serie de animales silvestres, domésticos y ganado en menor escala.

Siguiendo con la problemática de los elementos que se comparten se encuentran aspectos pedagógicos. En primer lugar las escuelas no cuentan con currículos pertinentes; sus Proyectos Educativos Institucionales no están actualizados y muchos docentes los desconocen; la misión, visión y objetivos son bastante generales en su amplitud, ideales en la intención de lo que hacen y quieren hacer y no contemplan el contexto en el cual se encuentran inmersos y para el cual educan. También, cuentan con pocos recursos didácticos para el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes, las estrategias didácticas son muy tradicionales, lo cual hace que los niños le pierdan importancia a la clase. Existe poca planeación de aula por parte de los docentes y escasa y casi nula la planificación por parte de los directivos docentes, quienes no tienen ni el conocimiento, ni la conciencia de la importancia de la administración curricular. Los modelos pedagógicos brillan por su ausencia en estos centros educativos y se confunde el modelo con la estrategia pedagógica, lo cual indica que no tienen un norte en sus actividades pedagógicas y curriculares. El uso de las nuevas tecnologías es escaso por cuanto no cuentan con salas adecuadas y suficientes computadores y las que la tienen no poseen los docentes especializados para esta área.

Tienen prelación las matemáticas y el castellano en detrimento de las otras áreas que son básicas para la formación integral de los niños; así se nota que áreas fundamentales como la educación religiosa, la ética y valores, educación física y la educación artística son relegadas a un segundo plano en el plan de estudios. Sin embargo, los problemas de lectura y escritura son bastante relevantes, lo cual hace difícil el aprendizaje de los niños. Los énfasis y las modalidades no son preocupaciones de estos centros educativos, por lo tanto no permean ni atraviesan el currículo para darle un norte a la formación de los estudiantes; la implementación de las metodologías flexibles no es preocupación de los docentes, quienes en su mayoría ni siquiera las conocen estando trabajando en sectores rurales como estos.

El trabajo en equipo es utilizado muy poco para el desarrollo de los aprendizajes; por lo regular existe la exposición tradicional del maestro y el copiar por parte de los alumnos. En los currículos de estas escuelas no existen los proyectos productivos como un aspecto formativo que les permita al niño y al joven, aprender oficios y ocupaciones desde la escuela para no salir desorientados al mundo laboral; la flexibilidad curricular está más centrada en la administración de los tiempos de la llegada de los niños; sólo dos escuelas son multigrado o unidocentes; los docentes seleccionan los contenidos a trabajar; en épocas de lluvia la población disminuye, lo cual obliga a reorientar los temas a trabajar; la evaluación sigue siendo tradicional, se evalúa sólo los aprendizajes de los estudiantes de los contenidos que se imparten por parte del docente; la autoevaluación es una actividad que se utiliza sólo en épocas de desarrollo institucional y sus resultados se tienen en cuenta a duras penas como insumo para la elaboración de los planes de mejoramiento; no se ha convertido en un ejercicio de autorreflexión en donde la comunidad educativa pueda reflejarse permanentemente y brindar las posibilidades de desarrollo.

De otro lado, están los docentes que trabajan en este sector, en su mayoría viven en el Distrito de Santa Marta o en corregimientos cercanos a él; es decir, son docentes que tienen una concepción de la educación urbana, puesto que fueron formados en ella y no han sabido entender las dinámicas rurales hasta el momento; las relaciones interinstitucionales entre las mismas escuelas es bastante deficiente y cada una trabaja por su lado pese a estar, en su mayoría, en un mismo núcleo del Distrito. Hay factores contaminantes permanentes en sus contextos, como el estancamiento de aguas lluvias, los hornos para producir carbón, el desecho de excrementos orgánicos por no existir letrinas ni alcantarillado en estas zonas. Estos no son preocupación en los contenidos o en los planes de estudio de estas escuelas. Existen, en la mayoría de estas escuelas, planes asistenciales liderados por el Bienestar Familiar, los cuales se convierten en una gran ayuda para el bolsillo de los padres, pero en factor distractor de los aprendizajes de los niños, puesto que muchos de ellos

entienden que van a la escuela es a comer porque en la casa no tienen alimentos.

En cuanto a la relación con el contexto, se nota que son centros educativos y comunidades abandonadas por parte del Estado, quienes realizan sus mayores inversiones en lo que tienen que ver con la infraestructura; la presencia de los funcionarios educativos tiene más que ver con inspección, vigilancia y control que con acompañamiento y desarrollo curricular.

La población que conforma gran parte de este sector tiene condición de desplazamiento, lo cual la convierte en flotante y sus actividades están centradas en la economía informal como forma de subsistir. Las familias viven en pequeñas parcelas que les dan a cuidar y en invasiones donde las condiciones de vida son verdaderamente infrahumanas. Esto es algo que las escuelas no han sabido entender ni atender, por lo tanto, sus relaciones con los padres no son las mejores. Estos llegan a la escuela sólo cuando se les cita y cuando hay entrega de informes de sus hijos, en otro tipo de reuniones como el desarrollo institucional son muy apáticos y los que asisten la primera vez no lo hacen en la segunda. Los padres no comprenden el sentido, significado e importancia de la educación y de cada persona en la familia, ya que los niños muchas veces faltan a clase porque sus padres se los llevan a vender o trabajar en las calles, fincas, caseríos etc., pues el dinero que obtienen en su trabajo diario no alcanza para el sustento del grupo. Rodrigo Parra, sintetiza esta problemática de la siguiente manera:

...en la escuela sobresalen el poco interés de los maestros en los asuntos no estrictamente escolares, su tendencia a defenderse de cualquier “intervención externa”, el definir la relación escuela-padres como un dar cuenta de los éxitos o fracasos de los hijos o de sus padres y no como una participación efectiva de los padres en la vida de las escuelas. Desde la familia puede verse que los padres tienden a definir la escuela como un sitio donde están sus hijos mientras ellos trabajan y donde aprenden ciertas habilidades básicas, como un espacio cuyas actividades no comprenden dado su bajo grado de escolarización, espacio cuyas reglas básicas desconocen y temen, entre otras cosas por la actitud autoritaria de los maestros hacia ellos. (Parra, 2003, p.16).

Esta indiferencia de los padres ha trascendido a la comunidad, creando una gran dificultad para la construcción de una Comunidad Educativa y el compromiso y vinculación de los padres de familia con la Institución.

En estos contextos, existe un distanciamiento entre la escuela y sus entornos cercanos; aquellas al no proyectarse a la comunidad impiden que entre ellas exista una buena comunicación y vinculación con las familias y organizaciones sociales y políticas de las veredas. Cuando se organizan eventos que involucran a la comunidad, que por lo general son muy escasos, tales como ferias pedagógicas, actos culturales y cívicos, salidas pedagógicas, jornadas ecológicas, entre otras, se refleja el mutuo rechazo debido a que se observa la inasistencia de la población aledaña a dicha institución en estas actividades. Se concluye que hay muy poco aprovechamiento de las necesidades y fortalezas del entorno para la construcción de currículos pertinentes.

Los factores diferenciales son más escasos que los anteriores, en ellos se encuentra el diseño de la infraestructura. En el Centro Educativo La Candelaria, ubicado en la vereda El Canal, es una enramada, cubierta con algunas guaduas; con techo de zinc, con muy poco espacio y se encuentra ubicada en la planicie de la punta de un cerro, la cual la coloca en sitio de alto riesgo; el Centro Educativo Rural Mosquito, ubicado en la vereda del mismo nombre, presenta tres tipos de infraestructura: la vieja, conformada por la construcción inicial; la mixta, que contiene parte de la vieja con arreglos hechos en los últimos tiempos y la nueva, cuya construcción ha estado a cargo de Solidaridad Colombia Quebec, SOLICOLQUE, organización no gubernamental (ONG) que funciona en su interior. La escuela de Narakamanta presenta una construcción con diseño urbano, pero con materiales del medio y matices de cosmovisión Chimila y en el Centro Educativo Distrital rural la Quinina, su construcción es netamente urbana, con bastante arborización en su interior.

En cuanto a los costos de matrícula, a pesar de que lo común es el no pago, la forma como se implementa el cobro es distinta en cada una de ellas. Dos centros educativos no cobran matrícula por considerar que los padres son muy pobres; uno de ellos, deja para que los padres lo hagan de forma voluntaria y escasamente cumplen algunos y, el otro, lo implementa de manera obligatoria, pero los padres tampoco cancelan. La Constitución Política de Colombia reconoce la gratuidad de la matrícula hasta el 9º, sin embargo, los centros e instituciones educativas cobran la matrícula para poder operar durante el año lectivo, puesto que el gobierno no los provee de presupuesto para su funcionamiento; significa esto, que estos centros educativos no pueden funcionar de manera natural porque no cuentan con presupuestos ni asignados ni recaudados.

Los currículos están organizados de la siguiente manera: en el Centro Educativo la Candelaria y Mosquito se entiende el currículo como plan de estudio; Narakamanta tiene un currículo centrado en lo etnoeducativo y en la Quinina este concepto está asociado al Proyecto Educativo Institucional en las relaciones interinstitucionales. La escuela de Mosquito presenta una gran ventaja frente a las de su sector, puesto que tiene convenios con una ONG, la Normal María Auxiliadora y el Servicio Educativo Nacional de Aprendizaje SENA.

Hay tres aspectos que también parecieran ser semejantes, pero su forma de operar son distintas en un 50% entre las escuelas, ellos son: la flexibilidad en el cumplimiento de los horarios, la organización del gobierno escolar y los proyectos obligatorios. En la primera, dos de las escuelas, las que se encuentran más en la cabecera del río, tienen horarios flexibles para la llegada de los estudiantes por la lejanía en que viven o la cultura indígena, en la cual el tiempo no cuenta cuando se trata de elementos pedagógicos. Las otras dos, que están más asentadas en el plano del territorio, tienen horarios rigurosos como en los sistemas urbanos, es decir, la entrada y salida de los estudiantes se cumple con horarios de llegada y salida. En el segundo aspecto, el gobierno escolar no es preocupación en La Candelaria y Narakamanta, mientras que en Mosquito y La Quinina las elecciones se hacen por mero cumplimiento de la ley; así el consejo directivo, los voceros y el consejo de padres se convierten en figuras decorativas para los centros educativos, o sea que no participan de sus decisiones fundamentales; y, en el tercer caso, los proyectos obligatorios o proyectos pedagógicos transversales (Educación sexual, educación para la justicia y la paz, enseñanza de la protección del medio ambiente y el aprovechamiento del tiempo libre), se encuentran elaborados en estas dos últimas escuelas y no hay vestigios de su operatividad e impacto en los estudiantes y la comunidad educativa. La escuela indígena y de la vereda El Canal, no tienen elaborados estos proyectos y los temas no aparecen como preocupación en sus currículos.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los factores curriculares internos y externos que dinamizan u obstaculizan el desarrollo de los Centros Educativos Rurales de la cuenca del Río Gaira y cómo aprovecharlos para la construcción de currículos pertinentes que favorezcan los procesos de transformación de los mismos?

1.3 ANTECEDENTES

En los análisis hechos para ubicar los antecedentes de esta investigación se han encontrado numerosas publicaciones y experiencias que dan cuenta de la

evolución de la preocupación de los currículos en la educación rural. Para una mejor comprensión el análisis se ha centrado en algunas producciones realizadas para eventos nacionales e internacionales y experiencias sobre este tema que complementan a través de sus hallazgos, los avances teóricos sobre el objeto central de esta investigación.

Lacki Polan (2007), presenta un análisis en su texto brasileiro "**Educación y Desarrollo. Pedagogías para la educación del medio Rural**". En él plantea que el sector rural se ha venido convirtiendo, en las últimas décadas, en el foco de atención para los estados, de manera tal que un gran número de las políticas públicas han sido orientadas para el campo; todas en busca de lograr un desarrollo rural que iría cogido de la mano con la erradicación de sectores en situación de pobreza. En el desarrollo rural se podrían considerar cuatro características generales: Las técnico-productivas, las sociales, las de infraestructura y unas de carácter más integral. (Plaza, 2002). Sostiene Polan, que gran parte del subdesarrollo y pobreza rural se debe al anacrónico y disfuncional sistema educativo. Hoy por hoy se encuentran, con pocas excepciones, escuelas rurales que brindan una formación divorciada de las más elementales e inmediatas necesidades de vida y de trabajo imperantes en el campo. Las escuelas agrotécnicas y facultades de ciencias agrarias están formando técnicos y profesionales muy teóricos. Lo anterior muestra una triste realidad de la educación rural, la cual lleva a brindar una incidencia negativa en el futuro desempeño de los educandos. ¿Quiénes son los responsables? Al respecto, es necesario considerar que aunque existen factores externos a las escuelas, como las políticas nacionales; por ejemplo, estas inciden directamente para que se presenten estas disfuncionalidades.

Debe destacarse que un gran porcentaje de responsabilidad recae sobre los docentes y sobre las escuelas mismas, quienes viviendo la realidad y siendo conscientes de la grave situación que afronta la educación rural y de la incidencia de la misma en el subdesarrollo y pobreza rural no actúan. Es hora entonces, sostiene Polán, que los docentes y la escuela cambien el sentido tradicional de actuar, dejar de ser tan paternalista; no debe esperarse que desde el gobierno se orienten políticas o estrategias, si no que se debe, desde la escuela misma, proponer acciones más pragmáticas; es decir, actuar de abajo hacia arriba, de adentro hacia afuera, no se puede seguir esperando que vengan a solucionar los problemas y, más aun, si se es consciente que la totalidad de los países Latinoamericanos, están desfinanciados y con una gran deuda externa, lo cual permite considerar que la falta de actuación de los gobierno se debe no a la falta de voluntad política, si no a la falta de recursos.

El reto de la escuela es grande, pues, no solo debe actuar sin contar con la dependencia del gobierno central, en cuanto al recurso económico se refiere; sino que también debe replantear su currículo. El egresado de la educación básica en un sistema de educación rural se siente engañado, debido a que

después de haber estudiado alrededor de 12 años con la ilusión de graduarse y después aspirar a un mejor empleo, el cual incida directamente en mejorar su calidad de vida, se encuentra con la cruda realidad y es que el perfil bajo en el cual fue formado no es el mejor para el actual empleador.

La escuela debe propender por brindar una educación realista la cual deberá estar orientada al logro de los anhelos y necesidades concretas y prioritarias de la mayoría de la población; y no a proporcionarle una cantidad de informaciones descontextualizadas, que son irrelevantes y no utilizables en la solución de sus problemas cotidianos; para que desde la característica social se logren hacer importantes aportes al desarrollo rural, se hace necesario, desde la educación, efectuar profundas modificaciones en los contenidos curriculares de las escuelas rurales. Si ellas son rurales deberán "agriculturalizarse" y "ruralizarse".

Una experiencia significativa en esta línea se encuentra en el texto denominado ***“El aprendizaje escolar basado en huertos desde una nueva perspectiva” (2004)***, auspiciado por FAO y la UNESCO; en él se destaca que cuando se trata de las áreas rurales la pertinencia se convierte en una preocupación importante y de esta manera la educación experiencial en un enfoque innovador.

Es así como el aprendizaje basado en huertos es una experiencia que recae en el lenguaje contemporáneo como aprendizaje basado en proyectos, en algunos sitios trata del currículo escolar y en otros apoya o enriquece el currículo. La implementación de esta experiencia ha estado bien documentada en países Europeos y en Estados Unidos.

En los países en desarrollo es conocido como horticultura. No existe un modelo universal del aprendizaje basado en huertos, cada cultura o comunidad se debe concebir como un plan que aborde las necesidades de estudiantes y profesores. Esta estrategia de aprendizaje plantea nuevas responsabilidades a los docentes, de igual manera señala como fundamental la participación de padres de familia y los estudiantes de tal manera que sientan que esta experiencia aumentará la posibilidad de éxito, ya que se trata de llevar conocimientos abstractos y aplicarlos. Aquí se busca promover el aprendizaje para la vida, relacionándolo con el aprendizaje en la vida.

Muchos autores sostienen que el desarrollo de estrategias apropiadas, así como la elaboración del currículo, la enseñanza y el aprendizaje se debe basar en el contexto inmediato en el que está localizada la escuela (Graham,1991; Agnihotrieta,1994; Ravi & Rao,1994; Lubben et al, 1995 & Bude, 2000). De esta manera, cuando se habla de entorno hace referencia a:

- Entorno escolar
- Entorno Hogareño
- Entorno Comunitario

Otro aspecto importante que se resulta en esta experiencia, es que el aprendizaje basado en huertos puede contribuir en la educación en varios aspectos, tales como el rendimiento académico, el conocimiento básico de ecología, el entorno y la cultura escolar, los vínculos con la comunidad, la Nutrición, la salud, y la educación profesional

En el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional MEN. solicitó a los Departamentos que estuvieran interesados en sacar adelante la educación rural, vincularse al Proyecto Educativo Rural PER (iniciado en el año 2000) , cofinanciando las actividades. Varios departamentos se inscribieron y otros no se mostraron interesados. Posteriormente el MEN en convenio con el Banco Mundial “***promueven una gran investigación a nivel nacional sobre lo que es la educación rural en Colombia***”, para ello se seleccionan los Departamentos inscritos en los PER y le asignan a las Escuelas Normales de los Municipios de estos Departamentos, esta investigación. Entre los años de 2004 y 2005, primera etapa y 2007 y 2008, segunda etapa.

Esta investigación en primera instancia fue diagnóstica. Con base en estos resultados las Escuelas Normales ajustaron sus currículos a las necesidades del contexto y, de acuerdo a las propuesta de cada una de ellas, se elaborarían las políticas nacionales para la educación en el campo. El objetivo central de este proyecto es investigar la calidad y cobertura de la educación en el campo, así como también, cómo se desarrolla la práctica pedagógica de los maestros en estos sectores.

El trabajo se realizó a través de talleres, los cuales organizaban la investigación en todas sus etapas, sistematizaban toda esta información y elaboraban el plan de inversión o distribución de los gastos. Para ello se entregó una guía la cual debía contener los objetivos, metas, estrategias, actividades, insumos y costos. Además de esto hubo otra guía que desarrolla las dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas. Un aspecto relevante en estas investigaciones, es el hecho de entender la importancia que tiene el campo y la educación rural para el país; cómo a través de la educación se puede detener tanto desplazamiento del campo a la ciudad y la desarticulación que existe entre los programas de las Escuelas Normales, las Facultades de Educación y las necesidades reales del campo. Estas instituciones forman para la ciudad y las necesidades reales de trabajo docente están en el campo.

Una experiencia significativa dentro de este trabajo lo constituye la investigación adelantada por la Escuela Normal Superior “Montes de María” (2004), quien desarrolla una experiencia a partir de los lineamientos de esta propuesta. Inicia mostrando una problemática centrada en aceptar que en la educación rural, los docentes no despiertan el interés de los estudiantes, los currículos no se fundamentan en la cultura cotidiana de lo local; en sus estructuras muestra unos fuertes componentes técnicos, metafísicos y positivistas, los cuales no permiten la construcción de una identidad; demuestra poca preocupación por lo que se va a enseñar y cómo lo va a hacer. También denota un deterioro progresivo del sector productivo y de la convivencia en el sector.

A partir de esto se propone formar un docente que explore la sensibilidad cultural para transformar las condiciones de vida, en la perspectiva de un desarrollo humano sostenible y sustentable, para lograrlo parte de unos principios de autores reconocidos como Paulo Freire, Edelmira Pérez, Gadamer, Marco Raúl Mejía, Edgar Morín, Vygostki, Freinet, entre otros; además de invocar los principios de los modelos flexibles que operan en Colombia.

También crea unas políticas de trabajo, las cuales propugnan por la construcción de un nuevo modelo pedagógico que interprete sus nuevas realidades y sitúe a la práctica pedagógica como una forma de entender un nuevo ser rural. Argumenta que: “El desarrollo humano y social de las comunidades rurales, se logra con la aplicación de currículos pertinentes que partan del estudio de ellas, estableciendo sus necesidades e intereses, expectativas, elementos culturales, etc”.

Para lograr esto se orienta con la investigación acción participativa, por ser este método una forma de fomentar la autogestión, de la toma de conciencia de los actores de sus problemas para buscar sus soluciones para disminuir la inequidad, la pobreza y la miseria que se vive en el campo. Utiliza como estrategias el trabajo en equipo, la comunicación cálida y la escuela como espacio para autogestionarse.

Finalmente, presenta una propuesta en donde plasma el perfil del nuevo docente del sector rural, de los estudiantes y de la comunidad. En cuanto al primero destacamos los siguientes aspectos:

- Gran comunicador en forma oral y escrita.
- Diseñador y promotor de Proyectos Pedagógicos Productivos.

- Ser capaz de entender la superación de la pobreza como el mejoramiento de la calidad de vida a partir del respeto por la persona y el medio ambiente que lo rodea.
- Capaz de ver “el ser, de la Subregión de los Montes de María, en particular y de Colombia” en general, para propiciar responsablemente el cambio, dentro del horizonte de justicia y bien para otros.
- Líder en la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas de una comunidad, golpeada por la violencia, abanderando una formación de desarrollo humano sostenible.
- Intérprete y aplicador de políticas de diseño e implementación de propuestas curriculares pertinentes a los contextos urbanos y rurales.
- Autogestionario que signifique avances en su desarrollo personal, institucional y profesional.

También propone un perfil del estudiante rural que vaya acorde con la cultura y las necesidades del contexto. Se destacan aquí aspectos como los siguientes:

- Creativo con la naturaleza.
- Sensible a los cambios técnicos y científicos que tiene lo urbano.
- Participativo de las actividades curriculares y extracurriculares.
- Competencias para aprendizaje Cooperativo.
- Competencias para autoaprendizaje.
- Autónomo.
- Gran capacidad de amor para consigo mismo, la naturaleza y para con el otro.
- Comunicador

La comunidad es parte de la escuela y hacia ella debe estar orientado el campo educativo; por eso es necesario tener un perfil de la comunidad que se educa en estos sectores. Sus características más relevantes deben ser:

- Colaboradora
- Concientizada
- Unida
- Futurista
- Con sentido de pertinencia.
- Comprensiva de su realidad social.
- De identidad cultural, que dignifique al ser humano de la subregión “Montes de María”.
- Crítica.
- Solidaria.
- Participativa.
- Abierta al cambio.

De la Torre, Carolina (2007), en un estudio realizado en comunidades rurales de Cuba, presenta una investigación denominada “*las Identidades y su importancia para la educación en el medio rural desde la perspectiva de los derechos humanos*”; en él muestra el modo en que cada persona y colectividad organizan sus vidas; la forma como se visten, las maneras de construir y modificar el entorno, los diversos trabajos que se desempeñan para ganarse la vida, los valores y creencias, las relaciones con los otros, las narraciones sobre las vidas e historias y las formas de entender la educación y el desarrollo, por sólo poner algunos ejemplos; están marcados por los procesos de identidad, tanto de las identidades individuales como de las colectivas.

Se discuten en este texto dos aspectos importantes. En primer lugar la identidad es uno de las características más sobresalientes de nuestra cultura; ella aflora en los momentos que se necesita y cuando son necesarios para la convivencia; por otro lado, se puede estar seguro que los asuntos de identidad se discute hoy más que nunca; aunque la distancia entre los discursos académicos, populares y oficiales sea mucho más grande de lo que puede apreciarse a primera vista.

Esta temática genera una serie de interrogantes que orientan la discusión en los debates nacionales e internacionales actuales sobre el tema. Sin la claridad sobre estos interrogantes no se puede entender el comportamiento de las comunidades rurales con sus esperanzas, felicidad y sueños; así como sus necesidades, problemáticas, frustraciones y desencantos. Las preguntas más usuales en este campo son:

¿Qué se entiende por identidad?

Los científicos sociales han nombrado y pensado las identidades de muy diversas maneras, especialmente como necesidad:

Cuando se habla de identidad de algo, se hace referencia a procesos que nos permiten suponer que una cosa, en un momento y contexto determinados, es ella misma y no otra (igualdad relativa consigo misma y diferencia –también relativa- con relación a otros significativos), que es posible su identificación e inclusión en categorías y que tiene una continuidad (también relativa) en el tiempo. (De la Torre, 2001, p.47).

¿Podemos hablar de diversos tipos de identidades?

En el recorrido por la vida y con base en la forma como se tiene contacto con el mundo interno y circundante, se va construyendo la personalidad; ella se constituye en la base de la identidad. También este contacto va incorporando a la gente a los grupos con los cuales se comparte, cada uno tiene una vida colectiva y pertenece al mismo tiempo a varios grupos, los cuales tienen identidades distintas. La autora lo presenta de la siguiente forma:

Cuando se habla de la identidad de un sujeto individual o colectivo hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración o awareness) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios. (De la Torre, 2001b, p.82).

La construcción de identidades se da en la comunicación con la familia, la escuela y la sociedad en general, se da en la medida que se internaliza, el lenguaje, las habilidades, las representaciones compartidas y los significados; de esta manera:

Las formas verbales y no verbales de comunicación, los significados y sentidos compartidos, las memorias pasadas, los símbolos, los valores, las actitudes, las tradiciones, los hábitos, las costumbres, los gustos, los prejuicios, hasta las expectativas futuras, son recibidos por los niños y niñas en crecimiento, y por los jóvenes, a través, primero, de los adultos cercanos que cuentan e interpretan las experiencias pasadas, y luego, por nuevas y variadas influencias

en la escuela, el trabajo, los amigos, la comunidad y los medios por supuesto (De la Torre, 2007b, p.17).

Todos estos mensajes resultan muy difíciles de decodificar por la gente que vive en comunidades rurales atrasadas. Esto le dificulta optar por una posición crítica frente a los hechos y las circunstancias, incluso de su supervivencia.

En lo que respecta a la identidad y Educación, reconoce que hay una estrecha relación entre la escuela y la sociedad. Esta relación está mediada por el trabajo intencional de los docentes, el cual es a veces organizado y favorece los aprendizajes y el desarrollo. Según el texto aprobado por el Foro Mundial de la UNESCO sobre la Educación en Dakar (2000):

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización... Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje (p. 1).

Están sentadas las bases en este documento sobre la importancia que tiene la educación como abanderada de los derechos humanos en contextos rurales; sobre todo en los nuestros que viven en permanente violación por parte de los actores armados o en conflicto.

Si se particulariza las identidades y los aprendizajes, la misma UNESCO (1996) había planteado antes que se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, de sus tradiciones y su espiritualidad. También, y a partir de allí, crear un nuevo espíritu, que, precisamente, gracias a esta percepción de las interdependencias crecientes, impulse a la realización de proyectos comunes o bien a un manejo inteligente y pacífico de los inevitables conflictos.

Pues bien, “es imposible la realización de proyectos conjuntos sin la existencia de identidades, porque éstas son las que nos hacen sentir que compartimos, con otros, metas y aspiraciones comunes” (De la Torre, 2007c, p.21). Los

objetivos educativos más universales serían imposibles sin la contribución de la educación a la construcción de identidades tanto individuales como colectivas, mediante la inserción y participación creativa de todos en la cultura.

Una experiencia sobre esta preocupación de las identidades curriculares se da en el Departamento del Magdalena. **La Escuela Normal María Auxiliadora** desarrolla un trabajo sobre **“Identidad de los currículos de las Instituciones educativas del Departamento del Magdalena”***; Éste recoge una serie de preocupaciones que se han venido teniendo desde hace muchos años sobre la Educación en el Departamento. Aborda los temas que la constitución reconoce como factores determinantes en la educación de los niños, como son la Escuela, la Familia y el Estado.

El análisis detallado en 10 escuelas de seis municipios del Departamento, dan muestra de las dificultades por la que están pasando estas instituciones escolares; las cuales están rodeadas de unos contextos que por un lado, muestran el abandono; traducido en pobreza, miseria e inequidad y, por el otro, la riqueza cultural y territorial que lo hacen único.

Una revisión de los planes de estudio de las dos Escuelas Normales y las dos Universidades con Facultades de Educación del Departamento, dan cuenta de la poca preocupación en materia de formación docente para el sector rural que hay en estas instituciones. No se vislumbran ejes curriculares rurales en los saberes específicos, en lo pedagógico, investigativo y en la extensión. El análisis de esta situación presenta como salida a la crisis unas propuestas de incorporación de disciplinas que se ocupan de la educación rural y la construcción de currículos pertinentes para estos sectores del Departamento, además de proponer temas para la cualificación de los docentes rurales en Temáticas curriculares como las metodologías flexibles, lo pedagógico, lo cognitivo y la investigación.

Hevia, R. (2007) en su ponencia *“Educación en la nueva ruralidad en América Latina: una mirada desde los derechos humanos”*. Inicia describiendo algunos rasgos en que ésta se desenvuelve como son las características del contexto en que se desarrolla y la disminución de la población de estas zonas, la cual es cada vez más creciente; esto ha hecho que los sectores rurales cada día tengan menos importancia para efectos del desarrollo; esto lo ubica como un sector con poco peso político y económico para los planes de un país.

* Esta investigación se llevó a cabo durante los años 2008 y 2009. Se denominó “Identidad curricular de las instituciones educativas de las escuelas del Departamento del Magdalena”; la auspiciaron el MEN, COLCIENCIAS Y ASONEM. Los resultados quedaron consignados en un libro que tiene como título “Pertinencia académica y pertinencia social de la educación rural del Departamento del Magdalena” y fue publicado en el 2010. La investigación fue presentada y coordinada por José Pimienta, uno de los autores de esta tesis.

En segundo lugar muestra los principales problemas de la educación para las poblaciones rurales tales como la concentración de mayor pobreza y por consiguiente los menores logros en temas como la educación, cobertura y analfabetismo, lo cual indica los bajos niveles de aprendizaje alcanzados por los niños de estos lugares. Los aprendizajes, además de ser insuficientes son poco pertinentes, puesto que los contenidos son inadecuados y los currículos son el reflejo de las escuelas urbanas. Se suma a esta gama de problemas la dificultad que tienen las instituciones formadoras de docentes para contemplar en sus currículos los contextos rurales, los profesores al no estar formados para ello exceptúan los nombramientos del Estado y al poco tiempo solicitan sus traslados a los cascos urbanos más cercanos, dejando los vacíos en las escuelas y los niños sin los maestros que le orienten su sistema educativo.

El autor formula unas recomendaciones, las cuales se pueden convertir en políticas para los países que quieran asumirlas. Entre ellas se destacan las siguientes: "...todos los niños y jóvenes que viven en zonas rurales tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad que el que tienen los que habitan en las zonas urbanas. Ellos también son sujetos de derechos" (Hevia, 2007b, p.4). Una educación de calidad debe contemplar cuatro aspectos fundamentales: relevante, pertinente y equitativa; además de eficaz y eficiente, también es necesario contar con docentes altamente cualificados en lo correspondiente a las metodologías, las lecturas de contextos, currículos pertinentes y sistemas productivos. Una escuela con estas características dirigidas por docentes formados para estos contextos, debe "formar niños, niñas y jóvenes para saber leer los signos de la injusticia, de las minorías excluidas y de las necesidades insatisfechas de la población rural; deben capacitarlos para aprender a pensar críticamente a partir de su propia práctica social" (Hevia, 2007c, p.8).

Una escuela que defienda los derechos humanos en estos sectores debe formar sujetos pluralistas, que respeten las diferencias y escuchen a los campesinos en sus necesidades y problemáticas; que sea dialogante y sepa resolver los conflictos, así como buscar los consensos y respetar los discensos; en síntesis, es crear una escuela sobre la base de la confianza.

Como experiencia en este perfil, se destaca el trabajo de Magendzo, A. (2007), quien desarrolla una investigación con organizaciones no gubernamentales en el centro de Colombia, denominado: "*Pedagogía para la educación del medio rural*"; en este estudio se mide la capacidad de decisión que tienen los niños y jóvenes en la familia, el hogar y la comunidad. Esta posibilidad está lejos de desarrollarse en las escuelas rurales por los patrones de autoridad que conservan tanto los padres de familia como los docentes. Por tanto, estas personas en formación no tienen la capacidad de decisión, y su ejercicio de la democracia es muy restringido. Esta exclusión no los hace sentirse como

sujeto de derecho y que se les pueda brindar la confianza y confiar acciones de desarrollo de las instituciones escolares del campo; propone fortalecer la asertividad en la expresión de sentimientos y emociones, utilizar buenos canales de comunicación y canalizar las energías que le generan conflictos. También sugiere fortalecer a las familias en la resolución de conflictos, procesos comunicativos, ejercicio de autoridad, derechos de la niñez, expresión de sentimientos y emociones que posibiliten una mejor convivencia.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

- Identificar los factores que le dan identidad a los currículos de los Centros Educativos Rurales de la cuenca del Río Gaira para aprovecharlos en la construcción de una propuesta alternativa y pertinente que transforme las prácticas y las relaciones que se dan en estos contextos.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Reconocer en el diseño curricular los elementos del contexto que lo dinamizan u obstaculizan con el fin de aprovecharlos sinérgicamente.
- Articular los intereses de la comunidad educativa con las necesidades del contexto y el desarrollo de los contenidos disciplinares con el fin de construir un currículo pertinente en las escuelas del sector.
- Involucrar a la Comunidad Educativa de la institución en el diseño y desarrollo de la propuesta con el fin de lograr una participación más activa y efectiva de la misma.
- Realizar una experiencia piloto en las escuelas rurales sobre rediseño curricular que permita el trabajo interdisciplinario y una nueva organización del conocimiento.

1.4.3 Preguntas de investigación

1. ¿Qué tipo de currículo necesitan las escuelas rurales para superar la inequidad existente entre el campo y la ciudad?
2. ¿Cómo articular las necesidades de los estudiantes, las del contexto y los intereses de las ciencias en un diseño curricular que permita la organización de un conocimiento pertinente?
3. ¿Cuáles son las teorías y metodologías pertinentes que se pueden utilizar, para lograr un aprendizaje significativo en los niños y un desarrollo sociocultural del sector?
4. ¿Cuál es la dinámica de los sectores “Urbano-Rural- Marginal” en Colombia y cómo insertarlos en el mercado laboral de tal manera que no pierdan su identidad?

1.5 JUSTIFICACIÓN

La situación de la educación rural en Colombia cobra cada día más importancia por tener este país uno de los mayores índices de desplazamiento en el mundo, pobreza y miseria en el campo y escuelas abandonadas en cuanto a la inversión y acompañamiento en su desarrollo pedagógico. En éste ámbito la construcción de currículos pertinentes es necesario, puesto que ellos buscan que las personas se puedan educar en su ambiente natural y aprovechar los recursos del medio para que la gente le tome amor a su tierra y no la abandone tan fácilmente; es decir, le cultive su identidad.

Este tipo de educación requiere de un desarrollo curricular acorde con su potencial social y productivo, mediante un diálogo cultural entre la identidad que caracteriza la ruralidad, tal como hoy se manifiesta, y la cultura actual globalizante, que llega desde distintos medios, y, a la vez, que se oriente a desarrollar autonomía en las personas en cuanto sean capaces de construir y reconstruir su entorno. Esto requiere de la creación de espacios curriculares flexibles reconstruidos institucional y asociativamente desde las escuelas y una dinámica didáctica abierta al entorno social y natural. La categoría del entorno constituye una base curricular y didáctica muy importante para desarrollar el conocimiento, la investigación y la actuación.(Rodriguez, 2007, p.1)

Colombia se debate hoy entre el binomio campo-ciudad; siendo esta cada vez más creciente en población y en problemas sicosociales como la prostitución, la delincuencia, la drogadicción y problemas socioeconómicos como el desempleo, la pobreza, la miseria y la inequidad. Aunado a esto, la gente se viene del campo, por expectativas de vida o por desplazamiento, y deja de cultivar los productos que surten a la población de las ciudades, creando un mayor desabastecimiento en los alimentos.

Entre las características importantes que tipifican el sector rural, se hacen visibles las grandes extensiones de terrenos, las cuales pese a la exuberancia de sus paisajes, a sus riquezas naturales y culturales, a la fertilidad de sus tierras, alberga en su mayor parte, personas en situación de pobreza (pobres en medio de la riqueza). Esta población se dedica básicamente al trabajo en las pequeñas parcelas que cuidan o de las que son propietarios (estos últimos en un número menor), y la economía informal, con lo que sostienen a sus familias. Otra característica relevante de las escuelas rurales es que éstas han sido posible, en su gran mayoría gracias al liderazgo e interés de sus comunidades, situación que contrastada con la realidad actual muestra cómo ha cambiado ostensiblemente, ya que ese interés y liderazgo comunitario ha ido mermando vertiginosamente, dejando el desarrollo de la escuela en las manos de los directivos docentes y docentes; lo que hace más ardua la labor de organizar centros educativos realmente contextualizados que aporten al desarrollo del sector y de sus habitantes, aun cuando se cuenten con grandes potencialidades.

La riqueza que poseen estos contextos es favorable para los desarrollos curriculares. Por ejemplo, el sector primario de la economía se puede aprovechar para generar proyectos productivos, énfasis y modalidades propias de su región. Hay una cultura llena de muchos elementos que le dan sentido a la vida, en la cual la escuela se puede recrear para mantener su identidad y afrontar los embates de la globalización que intenta homogeneizar el sentir, pensar y actuar de los pueblos. Desde luego que esta construcción curricular debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales: los intereses de la comunidad, los del niño y de las disciplinas; realizar actividades integrales que conjuguen estos aspectos, contribuyendo así a un óptimo desarrollo de habilidades motrices, intelectuales y contextuales. Esto implica que la labor del docente no debe seguirse desarrollando a partir de un libro, es menester colocar en juego los tres aspectos y aunarle un buen sentido de creatividad para que la educación tenga sentido para estos niños

Un aspecto relevante en esta investigación, es el hecho de entender la importancia que tiene el campo y la educación rural para Colombia; cómo a través de ésta se puede detener tanto desplazamiento del campo a la ciudad, si los programas llegan hasta estos lugares y los niños no necesitan desplazarse a los centros urbanos más cercanos para formarse para la vida y el trabajo. Es

necesario también, analizar la desarticulación que existe entre los programas de formación de maestros de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación y las necesidades reales del campo. Estas instituciones forman un docente para trabajar en sectores urbanos y las necesidades reales de trabajo docente están en el campo. Éste presenta el mayor número de escuelas sin maestros.

Hoy se vislumbra que las necesidades de los centros educativos rurales son más numerosas que las potencialidades; sin embargo, el conjunto de ellas va creando una identidad en el currículo, en la escuela y en sus egresados. Pero es necesario identificar los factores internos y externos que inciden en el desarrollo de sus currículos, estos están inmersos en la escuela, la comunidad educativa y el entorno; su conocimiento permite ajustarlos y aprovecharlos hasta hacerlos pertinentes. Este proceso llevado a cabo con metodologías profundas y participativas, hace que se abran caminos y se conviertan estos centros escolares en transformadores de su comunidad educativa y de su contexto. Desde luego que se necesitan políticas para propiciar el avance de estos cambios en estos ambientes educativos.

Es urgente y necesario, si se quiere ser coherentes con las políticas internacionales lideradas por organismos como la ONU, la FAO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y las políticas propias de los gobiernos, como lo es contribuir a reducir la pobreza en que están sometidos estos sectores y escuelas, que éstas empiecen a direccionar su quehacer pedagógico y hacer de su currículo el mejor instrumento para responder de manera puntual, acertada y contextual a su comunidad.

En este sentido aparece en la ley 115 de 1994, en su artículo 76, el “Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Este es un concepto de los más avanzados en los países de América Latina, su amplitud lo coloca en un papel preponderante en las escuelas para la formación de niños, jóvenes y adultos en los contextos tanto urbanos como rurales.

En su estructura presenta tres partes importantes; el primer componente corresponde al conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral. Es decir, parte de los elementos conceptuales que consciente o inconscientemente circulan en la escuela y orientan la actividad pedagógica como la visión, misión, objetivos, valores, etc. Tiene en cuenta un aspecto central de la formación como son las disciplinas de formación que orientan el saber científico en las

escuelas, lo conecta con las políticas educativas internas y externas traducidas en programas y los invita a crear formas para lograrlo; en pocas palabras, esta parte es conceptual, estratégica y operativa.

El segundo componente se refiere a la forma como se impulsa la identidad nacional. El país no se construye sólo en las esferas del mundo de las grandes ciudades, sino desde las escuelas de las veredas, caseríos, corregimientos, es decir, el mundo rural y sus escuelas hacen su contribución a la construcción de esta identidad para mostrar al mundo la riqueza social, cultural y ambiental que se tiene.

El tercer componente hace alusión a los recursos que se necesitan para poner a funcionar estos currículos; ellos no avanzan por inercia, son intencionales y en los medios rurales estos recursos no se han sabido aprovechar por las escuelas para favorecerlos; aun cuando el Ministerio de Educación Nacional propone que en su construcción “deben ser concebidos de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica” (Decreto 1860 de 1994, p. 13). Las escuelas rurales no han sabido aprovechar la magnitud, los contenidos y el espíritu de este concepto para generar desarrollos tanto interna como externamente; lo que más han sabido interpretar es la flexibilidad por las condiciones en que laboraran, como son los terrenos montañosos, las lluvias frecuentes, las cosechas de cultivos, los desplazamientos, los horarios, entre otros. Entender y aplicar este marco que brinda la ley general, con una cantidad de razones para empezar a innovar los currículos de las zonas rurales para darles una identidad acorde al medio donde se desenvuelven, con ventajas y beneficios para la población que los comparte y los entornos donde se encuentran.

Las escuelas del Distrito de Santa Marta y el Departamento del Magdalena, en calidad educativa, no es la mejor; su estudio está sobre diagnosticado; pero hay dos factores importantes a los cuales no se le ha prestado mucha atención y son vitales para su desarrollo: **la mentalidad de los actores educativos y los diseños curriculares**. El desarrollo de un currículo es un factor importante para el mejoramiento de la calidad educativa de una institución escolar; en ella se notan factores importantes como las prácticas pedagógicas, el conocimiento, la evaluación, el ambiente, la relación con la comunidad, la autoridad, los sistemas de planeación, la organización escolar, ente otros.

La población que circunda a los centros educativos del río Gaira es estable por momentos y pese a su condición de desplazados se vuelve flotante, por los procesos emigratorios de la búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida. Las personas que llegan a estas veredas, les toca trabajar en pequeñas parcelas que sólo son de pan coger y a duras penas logran subsistir con lo poquito de la cosecha. Sus oficios y ocupaciones, por un lado, tienen el cordón umbilical en el campo, a través de las parcelas donde se siembran los

alimentos de pan coger; sin embargo, estas mismas actividades los vuelve vendedores ambulantes, cuando compran estos productos para venderlos en la ciudad; de esta manera se ven obligados a llegar a Santa Marta e ingresar al ejército de subempleados de la economía informal o los llamados “vendedores ambulantes”

Por otro lado, los padres de familia tienen un concepto bastante débil de lo que es una verdadera educación; por un lado consideran que la escuela está creada para continuar con la crianza de sus hijos y en ella deben darle la atención que se deriva de la casa; complementa esta concepción el atribuirle a la escuela una función asistencialista; es decir, se le debe garantizar al niño la manutención que en la casa no hay porque ellos son pobres y necesitan ayuda, ya sea del gobierno, de las ONGs, de los docentes o de gente que colabora socialmente.

Unas escuelas como éstas, debe tener unas metodologías muy particulares, las cuales permitan a los niños aprender; pero también, colaborar con la economía de la casa por ser sectores que rayan en la pobreza y, en algunos casos, en la miseria; necesitan tener muchas flexibilidad para lograr la tasa de retención alta, dándoles las oportunidades de conocimiento y procurando hacerle la vida productiva desde la escuela. Con esto se muestra la necesidad de hacer los currículos pertinentes al sector, en el cual los niños sientan que no es necesario ayudar a sus padres en las parcelas para aprender el oficio de ellos, sino que la escuela les brinda todas estas oportunidades de formación en la productividad.

Desde luego que este tipo de formación y escuela no se puede entender con algunos paradigmas curriculares que hoy, tiene la educación y la pedagogía, ni con la formación impartida en las instituciones formadoras de docentes. Entender estas nuevas lógicas del desplazamiento como la creación de una nueva cultura entre lo rural y lo urbano, las nuevas expectativas de los niños al vivir en el campo pero cerca de la ciudad, la incorporación de los padres campesinos a la economía informal de las ciudades, la creación de una nueva condición urbano-rural marginal; el que los niños no tengan un lugar seguro para su crianza porque los padres son sólo trabajadores o cuidandero de las pequeñas parcelas, la conformación de una familia compuesta por hijos de una misma mujer pero con más de un padre; todo esto necesita nuevas luces que permitan entender esta problemática de lo rural y desde esta nuevas perspectivas, levantar propuestas curriculares que vayan cubriendo estas necesidades surgidas por las condiciones políticas, económicas y de seguridad del país.

También justifica este trabajo, los bajos resultados en las pruebas externas realizadas por el Estado en el Departamento del Magdalena y el Distrito de

Santa Marta. En las pruebas saber de noveno y quinto grado, la mayoría de las áreas, a excepción de ciencias naturales, está por debajo de la media nacional; en las pruebas de competencias ciudadanas del 2005, los resultados fueron bajo. Además, “los resultados de las pruebas de Estado para las instituciones educativas del Distrito de Santa Marta, incluidas las del sector privado, se encuentran por debajo de la media nacional; las mejores áreas evaluadas: lenguaje, Biología y Química; las áreas con más bajo desempeño: sociales, filosofía e inglés” (Plan Distrital de Desarrollo Educativo. Santa Marta 2008-2001, p. 22)

En el Distrito de Santa Marta no existen cifras oficiales de la de educación rural; sin embargo, los indicadores que se toman como referencia, según este plan de desarrollo Distrital, son del casco urbano y los sectores aledaños; así se concluye que:

El 61% de los que inician la primaria logra iniciar la secundaria, el 31% inicia la media y el 27% logra terminarla” (p. 17). Siguiendo con estas estadísticas “el porcentaje de estudiantes que ingresan a la Universidad es de 16.54%, 10 puntos por debajo de la media nacional, cifra que debe llamar la atención por ser muy baja” (p.18). El índice de “Analfabetismo, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE del 2005, en Santa Marta hay 17797 personas analfabetas, que representan el 6.75% de la población mayor de 15 años (p.19)

En éste mismo plan de desarrollo, en lo que respecta a los procesos demográficos, “Santa Marta representa un tercio de la población del Magdalena, Departamento con casi el 70% de la población urbana, de lo cual el 55% está centrada en el Distrito de Santa Marta y el municipio certificado de Ciénaga” (p.14).pero en la población matriculada, los datos que se registran en el 2008 indican que los 93.825 discentes matriculados; el 82% (77.119) pertenecen al casco urbano y el 18% (16.706) son de las escuelas rurales. Todo esto indica la necesidad de mirar con más detalles la situación de la educación y la población de los sectores rurales del Distrito para interesar a las autoridades locales, con el ánimo de preocuparlos más hacia estos lugares que están casi que abandonados.

En estos centros educativos rurales hay un gran esfuerzo por el aumento en la cobertura. De hecho, esto crea una satisfacción para la población y los servidores del Estado porque cumplen con las políticas públicas educativas de los últimos gobiernos, pero a nivel interno se va creando una serie de nuevas necesidades y problemáticas que si no se atienden a tiempo, generan un caos en la escuela.

Este proyecto de investigación está enmarcado en la legislación y políticas gubernamentales de los gobiernos de los últimos años, tanto a nivel nacional como local. En el Plan Decenal de Educación 2006-2016,

...se señala la importancia de diseñar currículos pertinentes orientados hacia el desarrollo de las dimensiones del ser, a la construcción de identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura mediante procesos innovadores y de calidad que incentiven el aprendizaje... (pág. 20).

En lo que respecta a las políticas locales en el Plan de Desarrollo del Distrito de Santa Marta, señala la importancia de implementar “currículos centrados en la vida...” (pág.30) “...revisar y ajustar los currículos, para introducir metodologías flexibles que permitan mayor movilidad dentro del sistema y la inclusión de más estudiantes” (pág. 32) y “motivar y acompañar el rediseño curricular por competencias en las instituciones educativas del Distrito” (pág.34)

Todas estas razones demuestran la necesidad de levantar experiencias innovadoras para mejorar la calidad de la educación en el Distrito de Santa Marta, desde luego que esto implica hacer nuevas lecturas en donde los currículos utilicen el conocimiento y lo organicen de otra manera, favoreciendo la Interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, entendiendo que las instituciones escolares son complejas; por tanto, necesitan de procesos de enseñanza y de aprendizajes holísticos y flexibles que estén acorde a las necesidades de los contextos rurales.

El estudio preliminar de estos cuatro Centros Educativos Rurales, basados en las categorías de ubicación geográfica, la infraestructura, los modelos flexibles, la disposición de la comunidad educativa, cobertura, inclusión y vías de acceso (Ver anexo A), demostró que el Centro de Mosquito presenta mejores condiciones para la realización de la experiencia. De esta manera se hizo la elección y se procedió a hacer el estudio más detallado de los cuales se destacan las siguientes razones, ventajas y beneficios.

En Colombia y en especial en el Departamento del Magdalena, por motivos de desplazamiento han sido muchas las escuelas que han tenido y tienen que ser abandonadas por maestros y estudiantes. Muchos de estos desplazados no llegan a la ciudad y se quedan en lugares cercanos a ellas. Esta es la situación de los estudiantes de las veredas del Río Gaira. Las escuelas que mejor presentan condiciones de atención, manutención y condiciones locativas, incrementan la cobertura de manera favorable. Esta es la situación del Centro Educativo Mosquito, la cual en los últimos tiempos ha incrementado considerablemente su cobertura, en detrimento de las escuelas vecinas. Por su cercanía al entorno urbano, los niños olfatean el color, sabor y entramado ciudadano; luego de ésta percepción, no quieren volver a sus lugares de orígenes.

En cuanto al Centro Educativo Rural Mosquito, centro de la experiencia, este se mueve en una dicotomía a veces diáfana, a veces transparente. Se trata de la relación entre lo rural y lo urbano, las cuales han dejado de ser contradictorias para convertirse en un gran complemento que en determinados momentos contribuye a su desarrollo.

La infraestructura es un componente común a todas las instituciones educativas del sector. Sin embargo, en los sectores rurales muchas de estas escuelas han sido construidas por la comunidad y las que el Estado ha financiado tienen las características urbanas. En el Centro de Mosquito la infraestructura ha venido evolucionando a medida que lo va haciendo su población. Esta ha pasado de ser una comunidad campesina con pequeñas parcelas para convertirse en una comunidad urbano rural marginal, en donde la mayoría de su gente vive de la economía informal. Por su parte la escuela era una casita pequeña al estilo rural; ésta ha venido combinando materiales urbanísticos y hoy cuenta con una gran parte construida a la semejanza citadina. De esta manera se convierte en un caso atípico en el sector, donde hay escuelas, todavía construidas en chozas y sin paredes; construcciones escolares indígenas que tipifican su cosmovisión y sedes netamente urbanas en contextos rurales. Esta correlación entre infraestructura y evolución demográfica, plantea los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo ha incidido el desarrollo de la infraestructura de esta escuela en el pensamiento de los habitantes del sector, siendo que aquella no tienen un papel protagónico en éste?
2. ¿Las limitaciones con que se ha venido levantando la escuela también les ha creado límites al pensamiento de los niños del sector?

De las escuelas del sector, la de la vereda Mosquito es una institución en la práctica inclusiva; puesto que atiende en su mayoría a poblaciones vulnerables como son los desplazados venidos de la Sierra Nevada de Santa Marta, de los Municipios del Departamento del Magdalena y de algunos Departamentos del país; se encuentran también indígenas Chimilas (Ete Ennaka), los cuales no son atendidos en sus comunidades. Los niños con necesidades educativas especiales, son un grupo que hasta ahora no han sido explorados, pero se siente con fuerza la presencia de ellos; también están los niños que presentan problemas de aprendizaje, lo cual no les permite desarrollar sus capacidades eficazmente, por cuanto su problema lectoescritor es cada vez más creciente.

La directora y el equipo docente han mostrado una excelente actitud y disposición en pro de mejorar las condiciones actuales de la escuela, situación que es necesario resaltar, ya que realmente no se cuenta con programa de estimulación diferente que el amor al arte.

Esta propuesta de investigación y de desarrollo curricular presenta las siguientes ventajas y beneficios:

- Permite una mirada reflexiva y profunda de las instituciones para generar sus transformaciones.
- Se construyen currículos pertinentes acorde a las necesidades del contexto para que los aprendizajes de los niños sean realmente significativo.
- Involucra a la comunidad educativa y a la comunidad circundante en el desarrollo de las escuelas, mejorando así la participación y el sentido de pertenencia.
- Demuestra que es posible mejorar la calidad de la educación del Distrito de Santa Marta a través de procesos investigativos comprometidos con las transformaciones de las escuelas y los contextos.
- Es posible mejorar la situación de los centros Educativos Rurales del Distrito de Santa Marta a través de proyectos liderados por Instituciones formadoras de docentes del nivel superior como la Universidad del Magdalena y la propuesta del SUE CARIBE.
- Mejorar la calidad de la educación implica mejorar la calidad de vida de los moradores del sector.

- El Centro Educativo es piloto en una investigación de la Escuela Normal María Auxiliadora con el MEN, lo cual la ha hecho acreedora de un convenio para su acompañamiento curricular.
- La disposición de la Comunidad Educativa y el respaldo de la rectora, de del centro donde se realizó la experiencia fueron dos grandes fortalezas para lograr los propósitos y metas.
- La presencia de una fundación internacional que apoya asistencialmente a las familias en proyectos de salud, alimentación y proyectos productivos, también contribuyó al éxito del trabajo experiencial.
- El apoyo brindado por el SENA en los programas de capacitación, asesorías y acompañamiento a los proyectos productivos de la escuela y la fundación Solidaridad Colombia Quebec SOLICOLQUE.

1.6 EL ESTADO DEL ARTE

Para el desarrollo de todo proyecto de investigación se hace necesario e imprescindible el diseño de un estado del arte. Por eso es importante apropiarse de una conceptualización y metodología, que indique el norte del proceso.

En el presente proyecto de investigación se comparte el concepto sobre estado de las teorías que giran en torno a la búsqueda de la información que precede al trabajo; muchas de estas teorías han ido marcando el paso y se constituyen en los principales referentes orientadores. Dentro de estas conceptualizaciones, el estado del arte puede considerarse como “Ir tras las huellas”, del tema que se pretende investigar, permitiendo determinar cómo ha sido tratado el tema, como se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias (Rojas, 2007, p. 2)

Esta búsqueda sobre las huellas, es un análisis sistemático y profundo sobre las teorías elaboradas; lo cual ha permitido reconceptualizar el estado del arte para recontextualizarlo; es decir, construir un concepto propio que oriente la acción de lo que se quiere investigar e intervenir en el presente proyecto. Además este concepto ha nacido de las lecturas e indagaciones hechas, como también de ideas previas; el estado del arte es *“El trayecto que orienta la comprensión, y dinámica de la naturaleza histórica, dialéctica, conceptual y experiencial de un objeto de estudio”*

El estado del arte debe construirse de la mano con una metodología, ya que debe ser un proceso investigativo documental pensado, organizado y sistematizado; por lo tanto, requiere de una planeación rigurosa. Este trabajo se organizó en dos fases: la primera denominada heurística y la segunda hermenéutica.

En la fase heurística se recurrió a las fuentes donde se encuentra la información acerca del tema objeto de estudio; las pesquisas se hicieron inicialmente por Internet, aquí se ubicaron artículos de revistas electrónicas y de autores que han escrito sobre el tema. Una segunda fuente la constituyó las memorias de congresos que sobre currículos y ruralidad se han organizado en los últimos años en las universidades del país; también se consultaron libros sobre la temática y se visitaron varias bibliotecas regionales y digitales. Para la obtención de información más cercana; las fuentes fueron las secretarías de Educación Distrital de Santa Marta y del Departamento del Magdalena.

En la fase hermenéutica se empezó por elaborar unas categorías de análisis que permitieran hacer una lectura detallada y en profundidad. Estas categorías se utilizaron para las lecturas de los artículos, ponencias y experiencias y contempla cuatro aspectos esenciales: avances teóricos sobre el currículo, avances metodológicos sobre el currículo, la relación que guardan con las políticas educativas sobre el tema y aportes al conocimiento sobre el currículo. En cada una de estas categorías se cruzaban con temas como los autores, el título o temática, el texto o información textual y el análisis de los aportes. Simultáneamente se construye una matriz DOFA y con base en estos dos instrumentos se redacta la huella de la experiencia. Cabe destacar en esta fase que las lecturas de los diferentes textos y su respectiva sistematización, conlleva a la aparición de unas ideas fuerzas, las cuales se, organizan dando origen a cuatro nuevas categorías que marcan las tendencias de los currículos en la educación rural: *1. Currículo para el desarrollo rural; 2. los currículos pertinentes; 3. la identidad de los currículos rurales y 4. Los currículos desde la perspectiva de los derechos humanos.*

El estado del arte describe la realidad social y educativa del sector rural en Colombia en la última década, que es el inicio del nuevo milenio (2000-2010); el tema de sobre el cual se hace el análisis es la educación rural y sus implicaciones en los currículos y las escuelas. Para su inicio se abordaron las siguientes preguntas: ¿Cómo se está construyendo la cotidianidad desde las escuelas en los sectores rurales del país? ¿Por qué las políticas educativas no llegan hasta el campo de manera eficiente, de tal forma que puedan contribuir a rebajar la brecha de la pobreza, la inequidad y la miseria? ¿Cuáles son las nuevas lógicas curriculares que se han venido construyendo en el campo y cuál ha sido su impacto en la comunidades rurales?

Colombia ha pasado de ser un país bastante rural para convertirse poco a poco en urbano. A mediados del siglo XX la población rural conformaba cerca del 50% y según el censo de 2005., la población urbana crecerá a más del 70% en el 2010 (Censo, 2005). Numerosas son las causas que han producido esta migración del campo a la ciudad; factores como la búsqueda de mejores ingresos, el desempleo, incremento de la pobreza y los factores económicos que afectaron el sector agropecuario en el contexto de la globalización, aceleraron este proceso.

La consultoría para los derechos humanos en Colombia CODHES, se pregunta ¿Por qué tanta gente se desplaza? Concluye que “La decisión no es voluntaria y obedece a múltiples formas de violencia que afectan las garantías para la vida, la integridad física y la libertad de las personas desplazadas” (Boletín N° 74). Identifican las causas, las cuales tienen su origen en el conflicto armado que vive el país y por el cual se produce el mayor número de desplazamientos; problemas como el rearme paramilitar y la fragmentación de los carteles de la droga, los cuales intentan asegurar territorios para sus acciones ilícitas, los dominios sobre las economías locales a través de la vacuna, el secuestro y la extorsión, la celaduría de los cultivos ilícitos por parte de los agentes de los grupos armados para tener el control territorial, político y económico de los mismos; los duros reveses políticos y militares que han sufrido las guerrillas, especialmente las FARC, los han obligado a replegarse en el sector rural, minando sus territorios, extorsionando y amenazando a la población y reclutando niños, niñas y jóvenes y, en algunos lugares tratan de cobrárselas a la población civil.

También se encuentra en esta lista, la ofensiva generada por las fuerzas militares, la cual al ser presionada por los resultados, empiezan a violar los derechos humanos de los ciudadanos. Todo esto ha producido un clima de desconfianza del sector rural, lo cual los obliga a salir de sus lugares de origen. “Estas acciones al igual que otras atribuidas con anterioridad a las guerrillas y grupos para militares, reducen el campo de acción de los organismos humanitarios y afectan la protección de los civiles en medio de la guerra” (Boletín N° 74, p. 4) ; las fumigaciones aéreas con productos químicos que esteriliza la tierra y produce enfermedades y malformaciones; esto acompañado de la erradicación manual de cultivos ilícitos, ha provocado una diseminación de cultivos ilegales en diferentes partes de Colombia, también ha hecho que muchos campesinos dejen sus tierras abandonadas y se desplacen a las ciudades o en sus lugares más cercanos como las veredas o corregimientos; el miedo de los campesinos a defender los derechos humanos para no ser víctimas de la guerra, no sólo provoca el silencio sino la huida hacia otros lugares de mayor seguridad, tanto en el plano nacional e internacional; algunos no lograron alcanzar este objetivo y fueron asesinados en sus lugares de origen o en otros lugares.

El enfrentamiento en algunos Municipios del país de los actores armados (guerrilla, paramilitares y narcotraficantes) colocan a la población civil en medio del conflicto, provocando muchas víctimas inocentes y creando la zozobra en la población que no espera “ver terminar la guerra”; por el contrario se producen más reclutamiento de niños, jóvenes, y reinsertados que van a engrosar las filas de estos actores. Por último, se aceleran los problemas sicosociales de la postmodernidad en las ciudades por los desplazamientos internos, el hambre también ha provocado desplazamiento y el gobierno ha impulsado los retornos pero con pocas garantías para la gente que regresa a sus hogares. “En conclusión, el desplazamiento forzado es la mayor manifestación de la crisis humanitaria y de los derechos humanos asociada a la intensificación de la guerra irregular en varias regiones del país” (Boletín N°74b, p. 7)

A continuación se muestran algunas cifras como consecuencia de estos factores. Se han visto afectados 24 de los 32 departamentos (75%) por motivos de la guerra; también la violencia ha llegado a 785 municipios de los 1.114 (70%) del país y según el censo del 2005, más de 27 millones de colombianos cambiaron de municipios de residencia. Según la consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento, CODHES, 3.720.428 han sido desplazados; de ellos 1.890.105 lo hicieron entre 1995 y el 2006. Un dato más reciente lo suministra el sistema de información sobre desplazamiento forzado y derechos humanos, SISDHES, quien sostiene que en el primer semestre de 2008 se desplazaron 270.675 personas; esta cifra representa el 47% más en relación con el mismo período del 2007 y un incremento como éste no se daba desde 1985. Estas cifras contrastan con las del Estado en cabeza del Ministerio de defensa, según las cuales en Colombia, solo ha habido 1.759.179 desplazados. Los Departamentos más afectados por este fenómeno han sido Antioquia, Bolívar, Magdalena, Cesar, Chocó, Caquetá, Putumayo y Tolima.

Desde el año 2000 por lo menos 385.000 familias rurales abandonaron alrededor de 5.5 millones de hectáreas, equivalentes al 10% del área agropecuaria del país, generando un lucro cesante que ascendería a 49.7 billones de pesos, es decir, 11.6% del producto interno bruto del país. Estas tierras pasaron a otras manos, en una expropiación de hecho que sigue teniendo ocurrencia en varias regiones del país. (CODHES, Boletín N° 75, p.3).

Por otro lado el incremento de la pobreza no se ha hecho esperar debido a estos factores, es así como esta creció en la década del 90; pasó del 68% en su comienzo al 83% al finalizar este período (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2003, p.40).

Todos estos datos muestran como la esperanza de vida de los hombres, mujeres, niños y jóvenes del sector rural es cada vez menor; en sus localidades no encuentran ni se les brindan las más mínimas condiciones de vida para salir de esta pobreza con sus familias; a esto se le agrega que los programas de asistencia social agenciados por el gobierno (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Plan mundial de Alimentos PMA, Plan Colombia, Familias en acción, atención a la tercera edad) no llegan de manera eficiente y oportuna, lo cual hace más difícil la supervivencia en estos lugares. Desde luego que esta realidad incide mucho en las escuelas, los currículos y la educación de los niños y jóvenes que ven truncadas sus esperanzas en estos sectores y se obligan a emigrar para encontrar nuevos horizontes.

De esta realidad social, el análisis se traslada a la realidad educativa del sector rural, puesto que la educación y la pedagogía son ciencias sociales que inciden sobre el comportamiento humano en los diferentes contextos. Esta realidad ha sido objeto de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas, ONU; quienes partiendo de una perspectiva latinoamericana, muestra un trabajo minucioso y organizado realizado en siete países de la Región (Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú), durante los años 2004 y 2005; por la organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), la Agencia de Cooperación Italiana para el Desarrollo y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, encontrándose que en todos los países la ruralidad es minoritaria, a excepción de Honduras; la población rural es considerablemente más pobre que la urbana; hay avances educativos -algunos muy significativos- pero el sector rural sigue rezagado y la brecha con el urbano aumenta, tanto en alfabetización como en cobertura, el sector urbano avanza más rápido que el sector rural, en calidad (dónde puede ser medida) la brecha se incrementa.

Desde el ámbito político, si bien es cierto que en todos los países analizados la educación ha sido considerada como prioridad nacional, escasamente se ha abordado el problema de la inequidad, de oportunidades educativas de los habitantes rurales frente a los urbanos; la calidad se encuentra escasamente asociada con la cobertura y se evidencia la falta de una política específica de educación para la población rural.

Desde el punto de vista educativo, este problema ha causado la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la intimidación de grupos, todo lo cual ha afectado a estudiantes, maestros y directivos de las escuelas rurales del país.

(Perfetti, 2004, p.3)

Se pudo identificar también como problemática de la educación rural:

- A) Ausencia significativa de oferta de educación secundaria.
- B) Déficit de maestros, tanto en cantidad como en calidad.

En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional, MEN, se han alcanzado algunos logros importantes en Educación Básica rural, donde la cobertura, que era del 68,6 % en 2002, pasó al 98 % en 2007. Se ha logrado atender por matrícula a 2'567.101 estudiantes en zonas rurales y para los próximos años se espera alcanzar la cobertura total en educación básica y elevar del 28 por ciento al 35 por ciento la educación media, logrando una atención total de 3'288.006 niños y jóvenes.(Departamento de Planeación MEN - 2008). En sentido contrario, muestra que de cada 100 estudiantes que se matriculan en primaria en las zonas rurales, sólo 35 la culminan y 16 se matriculan en el sexto grado; de estos 8 llegan hasta 9 grado y sólo 7 culminan el bachillerato (perfetti, 2004b,p.5)

En Educación Superior, vale decir que la oferta académica en las zonas rurales pasó del 16,6 por ciento en 2003 al 39,3 por ciento en 2007. Hoy se cuenta con el 2,5 por ciento de los graduados saliendo de carreras técnicas y tecnológicas y carreras universitarias en áreas agropecuarias. Se cuenta 31 alianzas con el SENA y el sector productivo, de las cuales 14 están enfocadas directamente a sectores agropecuarios como el agropesquero y acuícola, producción de caucho, cacao, palma de aceite y floricultura, entre otros.

En el territorio Nacional se tiene actualmente 34.370 Sedes Educativas Rurales, 2.518 instituciones Educativas Rurales y 7.730 Centros Educativos Rurales. (Res. 166, Oct. 2007 MEN).

La investigación realizada por la Escuela Normal María Auxiliadora (2010), muestra que el problema de la educación rural en Colombia tiene cuatro factores o dificultades que inciden mucho en el desarrollo de sus currículos:

1. *La infraestructura* que pone de relieve la situación y condiciones materiales de trabajo de docentes y estudiantes.
2. *Los procesos pedagógicos*; estos en la mayoría de las veces, no son pertinentes en aspectos curriculares como los modelos pedagógicos, metodologías, sistema de evaluación, planes de estudio, el fomento del trabajo colaborativo, la creación de experiencias innovadoras y contextualizadas, los rincones de aprendizajes y bibliotecas para la consulta de los estudiantes. Los maestros no siempre son del sector y enfrentan numerosos problemas de formación en aspectos metodológicos y pedagógicos, recursos didácticos y su uso para que no enriquezcan los anaqueles de las escuelas y no siempre son suficientes los docentes para el número de estudiantes que atienden.
3. Los procesos de gestión, en donde se encuentran directivos con baja capacidad de gestión y poca formación en aspectos administrativos de la educación.
4. La relación con el contexto; en la mayor parte de las veces las comunidades tienen problemas y las escuelas asignaturas, cuyos contenidos no guardan ninguna relación con las necesidades inmediatas de aquellas; hay poca participación de padres de familia y la comunidad tiene poca vinculación en las actividades curriculares de la escuela; la cultura no es convertida en objeto de aprendizaje, por lo tanto, las expectativas de la gente no están en el sistema educativo rural.

En el Departamento del Magdalena y cuya realidad no difiere de la del resto del país, desde el año 2006 se ha venido implementando en el área rural el PER, el cual busca llevar una excelente atención a la zona rural, sobre todo a las que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y los ubicados en las zonas rural dispersa y de difícil acceso.

Cabe destacar que en el Departamento del Magdalena, y según datos del DANE, tiene una población de un millón 174 mil habitantes, de los cuales 214 mil viven en pobreza extrema o Indigencia manifiesta, 590 mil son pobres históricos, 2.500 son reinsertados de los grupos de autodefensa que ingresaron a la legalidad y 135 mil son desplazados productos de la ola de violencia de grupos al margen de la ley. (El informador, Enero 28 de 2009)

La educación rural siempre ha estado en desventaja en nuestro país, los problemas de cobertura, inequidad, pobreza y de poca presencia del Estado, siempre están al orden del día; sin embargo se piensa en la prioridad de adelantar políticas gubernamentales que afronten la solución con equidad, especialmente para los menos favorecidos, como es el caso del campo; esto ha motivado a generar una serie de políticas estatales en el sector educativo. Dentro de estas políticas dirigidas a la población rural por el MEN, sobresale el PER; iniciado en el año 2000, esta propuesta intenta resolver, en gran parte, esta inequidad. Este proyecto se encamina a brindar una atención educativa y pertinente a los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales y de difícil acceso. Se proponen cuatro líneas de acción: (i) Cobertura con Calidad, que se ejecuta a través de la implementación de modelos pedagógicos. (ii) Fortalecimiento Institucional, que brinda herramientas para que los municipios y departamentos identifiquen y prioricen sus necesidades e implementen soluciones sostenibles (iii) Convivencia Escolar, que busca el desarrollo de proyectos encaminados a mejorar las condiciones de convivencia, participación activa y la solución pacífica de conflictos de las instituciones y la comunidades educativas rurales (iv) Media Técnica Rural, donde se diseñaron los lineamientos generales de política.

Con base en los informes antes mencionados se esbozan las categorías finales como reflejo del estado del arte de los avances en los currículos de los sectores rurales en Colombia. Una segunda fase de este proyecto la llevaron a cabo los municipios adscritos al PER y que tienen Escuelas Normales (2005). Éstas realizan investigaciones para conocer las necesidades de formación de los docentes y estudiantes del campo y luego proponen rediseños curriculares para formar un maestro que conozca las necesidades de estos sectores y trabaje mancomunadamente con las comunidades.

1.6.1 Currículo para el desarrollo rural

Este enfoque curricular nace como respuesta a las exigencias que hoy predominan en el mundo como son la articulación ente el capital físico y el capital humano, la inversión en ciencia y tecnología, la transferencias de tecnologías, el desarrollo de la agricultura y el incentivo a la asistencia técnica. Analiza la posibilidad de que las comunidades puedan salir adelante a través de proyectos que contemplen currículos en donde el trabajo productivo sea una

prioridad. La escuela debe incorporar las economías locales en donde ella se desenvuelve, de esta manera al estudiante se le hace el aprendizaje significativo, le crea sentido de pertenencia con la región y no se produce la fuga de cerebros que normalmente se da en estos sectores. En esta categorías han sido variadas las propuestas y experiencias vivenciadas y direccionadas, algunas veces por el Estado, otras por instituciones no gubernamentales.

Conciben el desarrollo rural como:

un proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en la persona, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que buscan ampliar las oportunidades de desarrollo humano. Proyecto ILCA. Citado por (Novoa, 2007, p.3).

En esta definición se destacan tres aspectos importantes; en primer lugar parten de una idea dinámica de transformación; es decir, es necesario buscar las estrategias para que la realidad de los lugares vaya evolucionando hacia la búsqueda de mejores condiciones de supervivencia de las personas, lo cual coloca a la educación y la escuela en un papel protagónico. En segundo lugar el concepto de territorio no es simplemente lo físico, es un espacio que incluye la naturaleza, las instituciones políticas y la cultura. Estos aspectos conforman la base de las sociedades rurales y se convierten en potencial para su desarrollo. En tercer lugar, esta concepción contempla la posibilidad de generar o de acogerse a políticas que favorezcan el desarrollo humano para lograr un desarrollo social.

El enfoque territorial en mención, contempla cuatro dimensiones del desarrollo rural: lo económico, lo ambiental, lo sociocultural, y lo institucional. Estas dos últimas se consideran parte integrante de las preocupaciones, pero también de las fortalezas de un desarrollo sostenible en el campo, el cual se apoya o centra la atención en las generaciones de los jóvenes; los ubica en un lugar protagónico del proceso de desarrollo. Sostienen que por su naturaleza y por ser nativos de la época, tienen mayores destrezas y capacidad de asimilación en lo que corresponde a las nuevas formas de conocimiento y adelantos de las tecnologías.

Por otro lado, es muy difícil conceptualizar hoy, el campo como territorio estrictamente agrícola. En esta nueva revolución del conocimiento, el campo se ha abierto hacia nuevas formas de trabajo como la agroindustria, el comercio,

el ecoturismo, entre otros. Su propuesta radica en que la escuela debe ser un instrumento social para sembrar semilla de desarrollo en los ámbitos sociales, humanos, políticos, familiares, naturales; su riqueza estriba en formar personas y contribuir al desarrollo de la comunidad, de la región, del país y de la sociedad en general:

Se trata, también y en principio, de replantear o enriquecer la concepción de la escuela, su discurso pedagógico, su sistema organizacional, de tal manera que brinde horizontes de razón y herramientas organizacionales y pedagógicas capaces de generar procesos educacionales que alimentan la formación de la mentalidad creativa y productiva en sus estudiantes (Ramírez, 2004, p.25).

Para llevar a cabo esta propuesta, es necesario abrir espacios de participación que contribuyan al debate y la discusión de las problemáticas y alternativas como los foros permanentes, los programas cooperativos y las fórmulas de cooperación tanto internas como externas. Si bien es cierto que la agricultura ya no es el único indicador de la economía del campo, se propugna porque esta siga elevando su papel en la comunidad, tratando de brindar una relación más directa entre educación y desarrollo. “Para lograr éste propósito es necesario considerar a los jóvenes del medio rural como sujetos y actores principales del desarrollo y capacitarlos en actividades sostenibles en lo económico, lo social, lo cultural y lo ambiental” (Novoa, 2007b, p. 7).

Las comunidades educativas necesitan también, hacerse más visible en éste enfoque; es decir, deben fomentar y participar, desde la escuela y la comunidad, los proyectos productivos que de una u otra forma vinculen las actividades curriculares de los centros educativos con el trabajo o formas de trabajo que se vienen dando o implementando; la aplicación de metodologías flexibles y modelos educativos innovadores es punto importante en ésta categoría, puesto que le da la pertinencia para que respondan a las necesidades, problemas y características de las veredas y Municipios. (Plan sectorial, 2002-2006). Pero no sólo se necesita de la escuela y la comunidad sino de la toma de conciencia por parte de cada una de las personas participantes que de una u otra forma se pueden constituir en promotor de los avances de él mismo, de esta forma cada uno se convierte en semilla que hace germinar el desarrollo colectivamente.

De esta manera se verían las políticas de dos formas: por un lado las que impulsa el Estado, éstas se pueden dar en lo local (Municipio, Región), nacional o agenciadas por instituciones internacionales como la ONU, FAO, UNESCO, etc. En segundo lugar la construcción de experiencias innovadoras a través de proyectos productivos, eje de este enfoque, va generando una

apropiación y un compromiso social, sobretodo de los jóvenes, que lo va empoderando en su papel de futuros líderes sociales con productividad. Volviendo a la primera forma de políticas es menester mostrar como los programas agenciados por la ONU, expresan que el desarrollo debe estar centrado en el desarrollo humano para que genere un desarrollo social, la protección del medio ambiente y un desarrollo sostenible.

En cuanto a la mirada sobre el currículo, es necesario flexibilizarlo para lograr los objetivos y metas. Hay que impulsar la educación formal y no formal para que los miembros de la comunidad tengan oportunidades de escolarizarse. La incorporación al mundo educativo debe hacer énfasis en la formación de líderes, técnicos y profesionales para relacionarlos con la técnica, lo social y lo político. De hecho, esto implica construir un currículo, el cual se convierta en un instrumento de configuración de aprendizajes complejos; esta visión holística debe caracterizar una cultura pedagógica participativa, autoevaluativa, interdisciplinaria y en relación con el contexto; de esta forma se pueden orientar la construcción de propuestas de comprensión, explicación y transformación de las realidades. Esta concepción de currículo la toman de Kemmis quien propone:

Si es acertada nuestra idea de que la práctica del curriculum es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, la práctica del currículo en las escuelas y la experiencia curricular de los estudiantes, debe entenderse como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares (Kemmis, 1998, p. 14).

El currículo visto de esta manera es dinámico, su evolución es permanente porque tiene en cuenta que los escenarios económicos, sociales, científicos, históricos y culturales; en el plano local, nacional e internacional, se van transformando permanentemente de acuerdo a la dinámica que las fuerzas sociales van proponiendo. También, los niños de las escuelas van cambiando; un niño de hoy, no es el mismo del año anterior. Por estas razones los currículos deben ir evolucionando a medida que la sociedad va cambiando.

Ramírez, en su texto de “pedagogía para aprendizajes productivos” resalta la importancia de la escuela y propone que “la formación escolar y sobre la posibilidad de que la institución educativa en los niveles básico y medio, forme niños y niñas y jóvenes con “espíritu” emprendedor y pensamiento productivo;

por lo tanto, la posibilidad de reorientar el currículo de estos niveles educativos hacia la formación de lo que se viene denominando, una mentalidad para la “productividad”. (Ramírez, 2004b, p.14-15). Al igual que los teóricos de esta concepción de desarrollo rural sitúa a los proyectos productivos como la principal herramienta didáctica porque permite la formulación de problemas, los cuales deben ser interpretados, explicados, comprendidos y solucionados “a través de un proceso sistemático en el cual se confronten los saberes con sus implicaciones prácticas, en el marco de una valoración racional y ética” (Kemmis, 1998b, p.108)

1.6.2 Currículos pertinentes

La pertinencia es un factor fundamental en las escuelas rurales, en ella “se pregunta por la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela” (UNESCO, 2008, pág. 19). Una educación pertinente considera ostensiblemente el lugar donde está la escuela; su cultura, aspecto físico, riqueza económica y las características de la población. Todos estos aspectos son necesarios para la construcción de currículos que estén orientados por las necesidades y problemas de estos sectores y la selección de los contenidos debe estar orientados por estos. De esta forma **los currículos pertinentes** se han convertido en una categoría fundamental en los últimos tiempos.

La pertinencia está concebida con base en las necesidades sociales de momento y lugar; por eso, para hacer de la educación un elemento pertinente es necesario estar en contacto con todas las personas del lugar; hay que hacerlo siempre en y en todos los lugares; esto incluye a los estudiantes y miembros de la comunidad. Además requiere de estar prestando un servicio en forma permanente para poder aportar alternativas a la forma de desarrollo que se viene gestando; de esta forma la educación pertinente busca identificar las necesidades más sentidas del sector rural; analizarlas y entenderlas para poder comprender el pensamiento de los campesinos y las demás personas que cohabitan el lugar; así se conocen sus aspiraciones e intereses; sus conceptos de educación y desarrollo y se propone una escuela con un currículo que ayude al niño y al joven campesino a ubicarse en el mundo de hoy, el cual es el del conocimiento; le ayuda a reconocerse como sujeto social en un medio rural y miembro productivo dentro de ella. Este tipo de educación le ayuda a valorar lo propio, darle mayor realce sin desconocer la dinámica del mundo universal.

Cajiao (2008), propone que:

Es necesario precisar el concepto de pertinencia como una referencia al mundo laboral después de egresar de la educación formal y como una adecuación de lo que se ofrece en el mundo escolar a los diversos grupos de edad, a las expectativas individuales y familiares y al entorno cultural en el cual se produce el aprendizaje. En este sentido, la pertinencia apunta al currículo, los métodos pedagógicos, la organización escolar y la interacción con la comunidad (p. 1).

Visto de esta manera se entiende la pertinencia como un elemento centrado en la productividad, en el desarrollo de las competencias laborales y asociado a los procesos pedagógicos con el fin de producir bienes materiales, académicos, sociales, culturales y afectivos.

Malagón (2007), propone un currículo pertinente, entre sus componentes se destacan los siguientes: que mantenga buenas relaciones con la sociedad en su conjunto; debe articular la educación con el mundo del trabajo; buscar relaciones con el Estado y las bases de la dirección y gestión de los centros, que haya una financiación y gastos compartidos, es necesario buscar una renovación de la enseñanza y el aprendizaje. También es necesario destacar que este tipo de currículo se relaciona con los contenidos y métodos de aprendizaje, tiene en cuenta las expectativas individuales de los niños para fortalecer sus talentos, así como sus territorios más cercanos.

El concepto de territorio está asociado a lo local; es decir, el entorno inmediato, en donde “los nexos sociales y culturales son más frecuentes y directos” (Rámirez, 2007c, p. 8). En este lugar reducido, la gente vive, se relaciona y comunica de manera directa y afectiva; trabaja en las actividades propias del campo como la agricultura, ganadería y pesca. Este enfoque lleva a tener un concepto de la escuela como una institución estructuralmente local, restringida en su radio de acción y con unos currículos de corto alcance.

En cuanto a la pertinencia de los currículos de las instituciones formadoras de docentes para el sector rural, tanto las escuelas Normales como las Facultades de Educación deben incluir formas de leer y entender los entornos rurales, desarrollar prácticas pedagógicas en estos contextos para que los estudiantes se familiaricen con las formas de vivir en estos lugares. De esta manera se evita que los nuevos profesionales de la educación salgan con expectativas, de espaldas a estos lugares y cuando los nombran, al poco tiempo empiezan a buscar traslados hacia los lugares más cercanos a donde viven.

Esta experiencia realizada en el país entre los años 2003 al 2008, presentó propuestas de avance en la construcción de currículos pertinentes para estas instituciones, entre las cuales se destacan aspectos como la inclusión de asignaturas, temas, y líneas de investigación del sector rural. En otras instituciones se crearon cátedras sobre ambientes rurales, lecturas de contextos; finalmente, se propugna por un desarrollo humano como fortalecimiento de las características individuales, de la cultura como una forma propia de identificar a las personas y comunidades y del sentido de pertenencia como arraigo de esta cultura.

La principal estrategia pedagógica para lograr estos fines son los proyectos pedagógicos productivos; en estos los niños y jóvenes rurales convierten el aula en un método y contenido de aprendizaje. Todo esto implica problematizar la realidad, adaptar y recontextualizar los modelos educativos flexibles rurales como la escuela nueva, telesecundaria y otros, buscando siempre que esta productividad mejore las condiciones de vida de los habitantes del campo.

En esta categoría se necesita tener una fuerte sensibilidad hacia los contextos para saber lo que sienten y quieren sus moradores; apropiarse de la problemática social presentadas por estos, para llevarlos a la escuela y curricularizarlos; de esta manera, desde la escuela se pueden discutir los problemas y diseñar alternativas a través de proyectos para la solución de los mismos. Para ello se necesita contar con metodologías apropiadas como las metodologías flexibles propuestas por el Ministerio de Educación Nacional como la Escuela Nueva, Telesecundaria, postprimaria, aceleración del aprendizaje, el método CAFAM y la etnoeducación. Estas han sido concebidas y desarrolladas para los sectores rurales y se han venido implementando a través de proyectos como el Proyecto de Educación Rural (PER).

Desde la UNESCO (1995, 1996 y 1998) se ha venido discutiendo sobre la pertinencia en la educación y sus implicaciones en los currículos. Estas acciones orientan a los países para lograr que los estudiantes alcancen un desempeño ciudadano y productivo exitoso. Para ello es necesario abrir nuevas fuentes de trabajo y mejorar las condiciones laborales existentes, revitalizar la educación para hacer de los egresados, en cualquier programa, unos actores más competitivos en el mercado y brindar las condiciones para que los productos derivados de estos programas tengan circulación en el mercado interno y externo. Si esto se logra en el bachillerato, los estudiantes logran ingresar a la universidad con competencias básicas que le permiten integrarse al mercado laboral.

En cuanto a las políticas públicas sobre la pertinencia en el país, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016 se señaló la importancia de reformular los currículos para que respondan a su contexto; se plantea

orientarlos hacia la construcción de la identidad nacional y el fortalecimiento de procesos innovadores y de calidad que incentiven el aprendizaje y la investigación, e incidan en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. El año 2009, fue declarado, el año de la pertinencia por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia; se realizaron numerosos eventos a nivel local, nacional e internacional y sus propósitos fundamentales estaban orientados a darle pertinencia a la educación, para lograr una mejor inserción de los egresados al mundo laboral de hoy en Colombia y en el mundo.

Finalmente, esta categoría contempla unos criterios para la educación bastante amplios; temas como la democratización de la escuela, mejorar las oportunidades de educación y trabajo y la curricularización de los énfasis y modalidades que son pertinentes. En esta propuesta se busca la identidad cultural; pero a partir de desarrollar lo propio, en su propio lugar para luego convertirlo en expresiones más amplias o universales. El currículo pertinente contempla aspectos como la selección de la información, los proyectos educativos centrados en el aprendizaje, la producción de conocimiento, la organización del mismo, una nueva concepción de los profesores, nuevas formas de liderazgo y alianzas, las prácticas pedagógicas son prácticas curriculares y estas son un puente entre la escuela y la sociedad.

1.6.3 Identidad de los currículos

Los primeros trabajos tienen sus fuentes en (Grundy,1987; Magendzo,1986; Bersntein,1977 y Bordieu,1977); ellos coinciden que la cultura cumple un papel fundamental en la construcción de los currículos. A partir de aquí la “**La identidad de los currículos**” de los sectores rurales se ha convertido en otro aspecto relevante, puesto que la selección cultural llevada a la escuela pone de presente todos aquellos aspectos que el hombre ha construido en esos lugares. Ellos muestran todo lo que los identifica como pueblo, hace que las escuelas recobren la vida de lo inmediato, de lo vivido, de los sentidos y de lo que tiene significado para ellos. De esta forma la construcción de identidad se ha convertido en la preocupación mayor de los currículos que trabajan con la cultura como objeto de estudio.

La identidad es entendida desde diferentes enfoques y autores, para Carolina Latorre:

Las identidades también pueden ser entendidas como una expresión del proceso cognitivo de categorización, que ayuda a los sujetos a entender, poner en orden, regular y construir las representaciones del mundo en que vivimos

para que nos resulte más predecible y menos confuso. (De laTorre, 2007d, p.11).

Ianfrancesco (2004), asegura que:

Las ideas, los sentimientos y las costumbres que definen la identidad de una sociedad, definen también el tipo de hombre que desde y para esta debe formarse en los centros educativos, pues es a través de las expresadas en el currículo, que la sociedad asegura su cohesión, continuidad y desarrollo, es decir su unidad, identidad y madurez en el tiempo y en el espacio. (p.50-51).

Para Rodríguez, “la identidad se construye al interior de una cultura, existe una pedagogía cultural, existe una relación dinámica y fluida entre política y cultura...” (Rodríguez, 2003, p. 9)

Este concepto incluye desde los temas más cotidianos, hasta los más grandes problemas internacionales; por lo tanto, la identidad se constituye en una de las expresiones más sobresalientes de la cultura; es un producto cultural y mantiene un diálogo constante con ella que la reafirma y fortalece. Cada pueblo es portador de cultura, ésta le proporciona los elementos identitarios, tanto individual como colectivo, que la hacen única y diferente de las demás. El papel de la escuela es ir al encuentro con ellas para descubrirlas en ese entramado simbólico, material y humano, este reconocimiento requiere de una negociación cultural, la cual debe ser pensada para aprehender lo que ya está establecido y lo inmanente en ella, pues se hace presente en:

El modo en que organizamos nuestras vidas, la forma en que nos vestimos, nuestras maneras de construir y modificar el entorno, los diversos trabajos que desempeñamos para ganarnos la vida, los valores y creencias, las maneras de relacionarnos con los otros, las narraciones sobre nuestras vidas e historias y las formas de entender la educación y el desarrollo, por solo poner algunos ejemplos, están marcados por los procesos de identidad, tanto de las identidades individuales como de las colectivas. (De la Torre, 2007e, p. 4)

Estas formas de expresión de lo rural se dan en cualquier momento y territorio; Galván (2008), lo sintetiza de la siguiente forma: “El mundo rural es un conjunto de territorios en donde se expresan formas diversas de representación de la vida material, social y cultural” (p. 8).

Por otro lado el concepto de currículo es bastante amplio y polisémico; en esta categoría se comparten algunos autores reconocidos, quienes han contribuido con sus trabajos a pensarlo de otra manera, teniendo como fundamento la cultura o la selección cultural.

Para Marco Raúl Mejía, “Pensar en currículo significa colocarnos en una institución que como la escuela representa en nuestras comunidades de los barrios populares, una autoridad cultural y que adquiere en su poder institucional la legitimidad del saber social” (Mejía, 2003, p. 27).

Al referirse a la problemática de la educación rural, Rodríguez plantea que: “Estas situaciones junto con el tema del financiamiento replantean la forma de comprender el papel de la educación, bajo la idea que el currículo constituye una política del conocimiento determinada por una selección sociocultural” (Rodríguez, 2003, p. 5).

Ianfrancesco (2003), sostiene que “Si los centros educativos no se contextualizan en entornos culturales, reales e ideales (deber ser) no producirán transformaciones, retardarán los cambios educacionales y darán continuidad a modelos tradicionales y paradigmas ya superados en otras áreas del conocimiento. El currículo no admite descontextualización sociocultural”. (p. 39)

Los procesos de globalización vienen cada vez con más fuerza tratando de homogeneizar la cultura, esto produce una serie de cambios profundos en los escenarios culturales, ya sea en contextos urbanos y rurales; los fenómenos que lo producen se encuentran identificados en el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, los alcances de los medios de comunicación social que penetran hasta los lugares más recónditos de las geografías nacionales, la estandarización de los modelos de convivencia y la masificación de los bienes de consumo. Por todo esto se producen movimientos de resistencias culturales gestados por las escuelas, quienes tratan de conservar el patrimonio cultural. Para ello proponen que:

La educación rural es un ámbito que requiere de un desarrollo curricular acorde con su potencial social y productivo, mediante un diálogo cultural entre la

identidad que caracteriza la ruralidad tal como hoy se manifiesta y la cultura actual, globalizante, que llega desde distintos medios, y, a la vez, que se oriente a desarrollar componentes culturales, científico-tecnológicos y productivos para posibilitar una autonomía en las personas en cuanto sean capaces de construir y reconstruir su entorno. (Rodríguez, 2007b, p. 1)

La movilización cultural se realiza en diferentes aspectos de la vida compartida, a veces en forma beligerante, como la heterogénea expresión cultural de los jóvenes, el ascenso y conquista de los grupos feministas, las expectativas de los habitantes del campo, las conquistas de los pueblos aborígenes que cada día cobran más y mayores reconocimientos y los movimientos de resistencia frente a los procesos de globalización mundial. Sin lugar a dudas que todo esto conduce a concebir la educación con un nuevo papel protagónico, en donde las escuelas se conviertan en los escenarios de reconstrucción cultural y los currículos su herramienta más importante.

La manera de hacer operativos estos planteamientos radica en que las identidades deben ofrecer los contextos al campo educativo, para que la cultura sea campo permanente de desarrollo personal y colectivo; de esta forma el currículo realiza una relación de los contenidos y componentes de la cultura en sus estructuras sociales, políticas, ambientales y económicas.

En esta forma de currículo como selección cultural, las nuevas identidades se forman con personas y escuelas activas que movilicen el pensamiento de los actores, las familias y la comunidad; procurando la internalización y apropiación de herramientas curriculares como el lenguaje, las habilidades, las representaciones, y los significados, que comunican permanentemente los acontecimientos, las dificultades, conquistas, en fin, los adelantos de los contextos socioculturales. Estas nuevas identidades se ven expresadas en:

Las formas verbales y no verbales de comunicación, los significados y sentidos compartidos, las memorias pasadas, los símbolos, los valores, las actitudes, las tradiciones, los hábitos, las costumbres, los gustos, los prejuicios, hasta las expectativas futuras, son recibidos por los niños y niñas en crecimiento, y por los jóvenes, a través, primero, de los adultos cercanos que cuentan e

interpretan las experiencias pasadas, y luego, por nuevas y variadas influencias en la escuela, el trabajo, los amigos, la comunidad y los medios por supuesto. A veces, sobre todo para los que viven en zonas rurales muy atrasadas, es tanta la incongruencia y diversidad en los mensajes y la falta de preparación e información general, que resulta muy difícil para ellos funcionar como receptores activos y críticos de los mismos. (De la Torre, 2007f, p. 17)

Los cambios culturales se hacen cada vez más visibles y concretos en las escuelas; los currículos van siendo afectados por estos cambios, puesto que ellos seleccionan de la cultura lo necesario para darse identidad. Estas acciones se van convirtiendo cada vez más en prácticas concretas que orientan las actividades de los centros educativos escolares; de esta manera la institución se hace cada vez más visible ante la comunidad, procurando valorar lo propio desde la localidad para darle un sentido universal, es decir, la práctica de lo propio se convierte en una cultura escolar con sentido y significado para la cultura.

Las construcción de las políticas educativas deben concebirse sobre la base de las necesidades de este sector, es necesario que sean compartidas con los actores educativos afectados y con la sociedad en general y deben perfilarse sobre la base de la construcción de una identidad y el desarrollo nacional para que la gente se sienta representada y las comparta de manera positiva, de lo contrario siempre genera resistencia por sentirse impuestas desde arriba.

De esta manera la identidad se convierte en una estrategia importante para implementar planes educativos efectivos y justos que contribuyan al desarrollo de los niños, jóvenes y grupos sociales con identidades locales y nacionales. Sin éstas no es posible realizar proyectos conjuntos, puesto que estos son los que hacen sentir formas de compartir agradables y duraderas para cumplir los objetivos, las metas y las aspiraciones comunes dentro de la educación y la cultura.

Una mirada para la construcción de políticas educativas en las escuelas rurales debe contemplar al menos los siguientes aspectos:

- Entender el currículo como una propuesta política cultural que vincule la sociedad y la educación.

- Entender el currículo como una expresión sociocultural de la población en su diversidad.
- Comprender el currículo en el contexto de la satisfacción de las necesidades que la población posee, individuales, familiares, sociales y productivas.

Una de las propuestas de esta categoría es concebir el currículo como un trayecto, en donde la construcción sea permanente, que esté abierto a las posibilidades y al cambio y que permita la flexibilidad, en su recorrido va generando un proceso de aprendizaje sobre las identidades, la cultura y los sociocultural. Diego Villada lo expresa de la siguiente manera:

Es trayecto aquello que circula en un espacio libre de pensamiento, realidad, consciencia e intuición. Es Trayecto aquello que se ubica en un lugar abierto y flexible dadas las imprescindibles características personales y sociales de los acontecimientos. El trayecto es una construcción permanente conforme se presentan las circunstancias que hacen del comportamiento, personalidad y muy especialmente, de los constructos de naturaleza fundamentalmente humana. De allí la imperiosa necesidad de contar con situaciones que acompañan y que por consiguiente, construyen de manera estructural y funcional el trayecto, se trata de la REALIDAD y la Consciencia” (Villada, 2006, p. 83)

La identidad contiene la diferencia como propuso Hegel en su dialéctica, de esta manera el currículo es una categoría dinámica al permitir la valoración del otro con sus cualidades y defectos, así el aprendizaje y el crecimiento es mutuo y el trayecto se va alargando cada vez más porque es enriquecido permanentemente dese diferentes lugares y con múltiples actores. Una síntesis de esto se encuentra en Ofelia Roldán cuando propone un “Currículo abierto; permeable, membranas invisibles que permiten y requieren del intercambio con otras vidas para nutrir la propia, abanico de posibilidades, apropiación de tramas para tejer sobre ellas urdimbres diferentes como expresión de la diversidad de cada uno y construcción permanente de sentidos sin murallas que enmarcan y detienen...” (Roldán, 2005, p. 55)

Siguiendo a Rodríguez y Mejía para la construcción del currículo como selección cultural en donde las identidades curriculares se constituyan en una nueva forma de mirar y construir la realidad y continuando con Villada y Roldán en su propuesta del currículo como trayecto se recogen las siguientes propuestas para el diseño y operatividad del currículo:

- El estudiante debe generar las competencias, habilidades y destrezas para construir en él la capacidad de convertirse en un constructor de conocimiento y generador de proyectos pedagógicos productivos.
- Hay que encontrar caminos para replantear los contenidos escolares desde una perspectiva diferente a la verdad absoluta transmisible.
- La autoorganización debe emerger y mirar el cambio y el conflicto como ejes permanentes del proceso educativo.
- La autoridad se construye desde adentro, fruto de la capacidad de construir normas y acuerdos colectivamente.
- La planeación es un proceso de construcción que debe realizar la comunidad educativa, buscando la creación y la investigación, más que operatorios cerrados.
- Se deben fomentar valores fundamentales propios de las comunidades rurales como la obediencia, la responsabilidad y la honestidad, sin detrimento del fomento de los demás valores que el estudiante necesita para formarse hoy.
- Se concibe la enseñanza y el aprendizaje como un conjunto de intercambios socioculturales, con un carácter mediacional de la escuela, la comunidad y las personas.
- Es necesario aprovechar del ámbito su gran potencial social, el cual se construye sobre la base de espacios geográficos compartidos, de historias vividas y entrelazadas, de orígenes étnicos, con tradiciones, expresiones organizacionales y sociales, relaciones entre las personas y con el entorno, y formas de producción y productos que en conjunto contienen identidades, culturas, saberes, prácticas y valoraciones.
- Creación de un espacio curricular flexible, construido y reconstruido en cada situación escolar de modo institucional o por asociaciones de escuelas, que posibilite que los estudiantes se apropien de los conocimientos tradicionales y de los nuevos conocimientos para poder desarrollar los procesos de construcción y reconstrucción del entorno en sus distintas dimensiones
- Creación de un espacio didáctico abierto, incluye los recintos escolares y el entorno social y natural, que posibilite la aplicación de los saberes,

prácticas y apreciaciones mediante actividades colectivas, inteligentes y eficaces.

Como propuesta sociocultural es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El sentimiento de sí mismo que tiene toda persona en cuanto a cómo se percibe, su pasado y presente, sus expectativas, sentimientos y valoraciones, sus creencias, conocimientos y prácticas estructuradas como experiencia vital.
- El contexto familiar de las personas, la vinculación de parentesco y su influencia en la construcción compartida de su identidad, de la cultura, de las creencias, los comportamientos y las valoraciones.
- El contexto social inmediato (familias, amigos, amigas) de los sujetos actuantes en la escuela: el papel de la comunidad geográfica, social y étnica en la construcción compartida de la cultura y las normas comunitarias, de los comportamientos, valoraciones.
- El contexto social más amplio, la institucionalidad mayor y su construcción cultural institucionalizada. La influencia de ésta en la construcción de los imaginarios sociales, de las normas, de los modos de integración y exclusión.
- El medio ambiente natural, integrado por todos los seres del entorno que tienen sentido y una profunda significación en el conocimiento, las percepciones y sensaciones, en los sentimientos de las personas. Es un ámbito que tiene un valor de uso, de intercambio y, también, un valor estético.

1.6.4 Currículos con perspectivas de los derechos humanos

El diagnóstico sobre la realidad social y educativa del país muestra un cúmulo de asesinatos, desplazamientos, intimidaciones, amenazas, torturas y violaciones de los más elementales derechos de los ciudadanos. Esta actividad no es nueva, ha convivido con la violencia de nuestro país y hoy la escuela se pone al orden del día para tratar como objeto de aprendizaje “los derechos humanos”; su preocupación en el sector rural es bastante fuerte y son numerosas las experiencias e investigaciones que se han elaborado desde esta perspectiva, dando lugar a esta categoría denominada “*Currículos con perspectiva de los derechos humanos*”. Esta inquietud ha llegado a las escuelas rurales para conocer la participación de los niños y la forma como los currículos contemplan estos aspectos tan sensibles.

Uno de los primeros planteamientos de esta categoría es que los derechos humanos promulgados siguen totalmente distanciados de los derechos humanos demandados. Esta discusión ha estado siempre al orden del día en el actual gobierno, así vemos organizaciones nacionales e internacionales, las cuales han estado denunciando permanentemente la violación de los derechos humanos de los colombianos, sobretodo en el campo; en lo político se ha notado como el actual gobierno ha sido cuestionado y castigado por países como los Estados Unidos y la Unión Europea por su permanente permisividad en este flagelo.

Los derechos de los niños siguen siendo violados en lo más elemental; todo se lo deciden, trabajan y estudian, son reclutados para la guerra, etc. Pero también son violados en lo fundamental; no siempre son justos con ellos, su libertad es restringida y son poco partícipes de la paz. La escuela toma un papel protagónico con los niños para educarlos en esta nueva cultura del conocimiento de sus derechos. En esta perspectiva se propone que “las escuelas deben formar a los niños para saber leer los signos de la injusticia, de las minorías excluidas y de las necesidades insatisfechas de la población rural” (Hevia, 2007c, p. 8).

El diagnóstico de la violación de los derechos de los niños en el campo no es muy alentador; así vemos como su capacidad de decisión es afectada desde la familia. En esta son los padres quienes toman todas las decisiones de la casa y de sus hijos y estos deben obedecer porque son sus progenitores. De igual manera se nota en las escuelas, las cuales están organizadas con manuales de convivencia que regulan los derechos y deberes, pero no se conocen, por lo tanto se convierten en letra muerta para los infantes. Estas instituciones sociales no consideran a los niños como sujetos de derecho sino como las personitas que deben obedecer fielmente a sus mayores porque ellos son los que imponen la autoridad en cualquier momento y lugar. En síntesis la autoridad se ejerce de manera vertical y la obediencia de manera dócil. En una investigación realizada por ONGs en el centro del país “Con relación a la capacidad de proponer, participar y defender ideas se encontró que tanto la escuela, la familia y la comunidad minimizan la participación de los niños y niñas y los espacios para la expresión de sus ideas, sentimientos e injerencia en la toma de decisiones” (Magendzo, 2007b, p. 8). Todo esto es parte de una cultura excluyente que ha prevalecido en el país y sobretodo en el campo. Se excluyen los grupos minoritarios de la población como los afros, indígenas, desplazados, etc; también, los menores de edad y los que tienen baja escolaridad.

En este sentido el nuevo papel de la escuela es la defensa de los derechos humanos de las poblaciones desprotegidas; hoy más que nunca “Necesitamos pasar de la denuncia, de la defensa, de la lucha por el cumplimiento de los derechos humanos, a la construcción de una sociedad más humana”

(Gutiérrez, 2007, p. 22). A esto es posible llegar si la escuela y sus currículos tienen al menos cuatro aspectos importantes: ser relevantes para sus comunidades, ser pertinentes en sus contextos, ser incluyentes con su población y ser equitativos con los diferentes grupos sociales que comparten. También, debe contribuir con la seguridad alimentaria a través de proyecto con participación de los estudiantes para garantizarles una buena nutrición, el trabajo productivo, la autogestión y la sostenibilidad.

Por otro lado, también se tiene en cuenta a las instituciones formadoras de formadores. Ellas no sólo deben preocuparse por formar técnicos, los cuales son necesarios para el trabajo, necesitan formar profesionales que en sus labores de aula enseñen a los niños a construir en sus comunidades rurales, una convivencia justa para que puedan vivir en armonía.

En esta categoría el concepto de territorio está asociado al desarrollo territorial; por eso es necesario apoyar firmemente a los grupos que cuidan, conservan, y mantienen los recursos naturales del medio. Estos grupos deben utilizar responsablemente las áreas de bosque, el agua, la agricultura, el suelo, los cultivos, el desarrollo social y las comunicaciones. Este concepto se asimila al de comunidad y se entiende como los espacios de organización y asociación de personas que tienen intereses comunes. Aquí “la escuela no es solamente un espacio físico, sino el corazón del pensamiento y la vida comunitaria” (Gómez, 2007, p. 7)

Muchas escuelas rurales tienen currículos cerrados. Estas no permiten que los estudiantes participen en su construcción para que puedan responder a su cultura juvenil y al entorno donde viven; por eso “se hace necesario educar e implementar un currículo formal e informal basado en la realidad del conflicto en la zona, tendiente a la paz, los derechos humanos y la vida digna...” (Gómez, 2007b, p. 2). Éste debe estar fundamentado en una pedagogía que se base en la confianza para que pueda operar de manera transversal y horizontal; las estrategias de desarrollo tienen que contribuir a la transformación de la educación, la cultura y el desarrollo humano desde lo local. Una de estas es el conversatorio, en él las personas se no se sienten cohibidos de participar y todos entran en confianza en la conversación.

Las actividades son integrales e integradoras y deben incluir a las familias como principal núcleo social y a la sociedad en su conjunto para que cubra los diferentes aspectos de la vida comunitaria. Es necesario que se incluya el empoderamiento de los procesos productivos y la activación de los proyectos de vida de los actores como una forma de fortalecer los proyectos colectivos.

Desde los organismos internacionales se vienen adelantando políticas para la defensa de los derechos humanos; en Colombia organizaciones como el CODHES y SISDHES han venido observando y denunciando las violaciones de los derechos humanos realizadas por los grupos en conflicto. Por su parte el gobierno ha adoptado una postura de defensa, pero muy débil frente a la magnitud del problema. Para el sector rural, es necesario crear políticas que enfrenten el rezago al cual ha sido sometido el campo, que busquen incrementar las oportunidades de estudio y trabajo y se lidere una educación por la defensa de los derechos humanos de los niños y el resto de población por parte de las escuelas. Estas requieren un gran apoyo de las autoridades políticas y educativas para proveerlos de los recursos humanos necesarios.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, como una política de Estado, todos los niños y jóvenes que viven en zonas rurales tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad, a tener las oportunidades y a participar en la productividad, que los niños habitantes de las zonas urbanas. Ellos también son sujetos de derechos.

En lo que respecta a la contribución de esta propuesta curricular para los sectores rurales, se busca darle pertinencia a la educación rural aprovechando las ventajas pedagógicas que brinda la naturaleza, las cuales facilitan la convivencia en estos medios rurales; así mismo, valorar el rico acervo cultural que poseen estos territorios, las cuales son las raíces donde se cimienta y se levanta la gran cultura nacional.

En cuanto a la formación de docentes rurales, para poder trabajar de manera adecuada en defensa de los niños, es necesario que los egresados de las instituciones formadoras enseñen a aprender a ser ciudadanos democráticos. Estas enseñanzas no deben darse solamente en términos teóricos e ideales; deben partir también de las situaciones reales, de la toma de decisiones, de exclusión, de necesidades insatisfechas, de marginación y dominación social en la cual vive la localidad y el universo rural. Por estas razones “los docentes rurales deben ser pluralistas, que sean capaces de respetar las diferencias, escuchar al campesino, dialogar con razones, dirimir los conflictos dentro de los marcos legales, buscar consensos y respetar las discusiones fundadas” (Hevia, 2007d, p. 8).

Para el desarrollo de las escuelas y los currículos proponen los siguientes puntos:

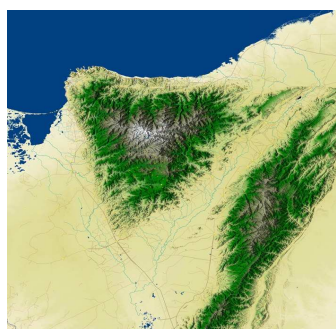
- La escuela debe ser comunitaria, abierta, flexible, comprometida con los desafíos de la convivencia social afectada por el conflicto armado.

- Debe permitir la comprensión científica de la realidad de un lado y otro, fortalecer el desarrollo comunitario y productivo, cultural, lúdico y estético; el desarrollo humano de los y las participantes de la comunidad.
- Los currículos deben ser aptos para la generación de respuestas a los retos que la cotidianidad vaya planteando.
- En ellos hay que desarrollar los núcleos del saber ético-político, pedagógico, de educabilidad y de enseñabilidad, propias de la formación docente.
- Estos currículos requieren estar diseñados y orientados para formar nuevas mentalidades, hábitos educativos, actitudes y valores como producto de innovaciones educativas que partan de lo local.
- La comunidad es acompañada por los procesos escolares que desde un currículo pertinente propicie el empoderamiento del conocimiento generado en la institución educativa y permite realizar un proceso de cambio cultural.
- Las familias, las iglesias, los clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, mercados, fábricas y las organizaciones productivas son agentes de enseñanza.

1.7 CONTEXTUALIZACIÓN

Al Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta se le ha denominado “la perla de América” por sus hermosas playas, la ciudad que tiene “la magia de tenerlo todo” por encontrarse en ella, lo esencial que el hombre necesita para vivir, llámese natural, social o cultural. Una de sus características es estar rodeada de tres parques naturales de renombre nacional e internacional: el parque nacional Tayrona, el parque Isla de Salamanca y la Sierra Nevada de Santa Marta. Esta “es un macizo montañoso aislado de la cordillera de los Andes, situado al norte de la República de Colombia... en el extremo noroccidental de Suramérica”. (Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta, Sección geografía. Párrafo 1). Es la montaña más alta del mundo que está a la orilla del mar, con una elevación de 5775 metros sobre el nivel del mar; tiene una superficie aproximada de 17.000 kilómetros cuadrados. Por su extensión y altura se encuentran toda la variedad de climas y ecosistemas; desde el punto de vista hidrológico es la principal fuente de agua del Caribe Colombiano. En su seno nacen aproximadamente 30 cuencas hidrográficas, las cuales descienden por sus cordilleras para surtir a las zonas planas de tres Departamentos y nueve Municipios, con aproximadamente a 1.500.000 habitantes.

En el año de 1980 fue declarada por la UNESCO como Reserva del Hombre y de la Biósfera y patrimonio de la humanidad. En ella se albergan, 1800 especies de plantas con flores, las cuales se agrupan en 636 géneros y 164 familias. Con respecto a los animales, cuenta con 1046 especies, albergadas en 151 familias y en seis clases. Esta riqueza de la biodiversidad en su recorrido y colorido dan vida, embellecen a las montañas y ponen un toque musical a la naturaleza. Está a la orilla del mar y su ubicación es estratégica para el equilibrio de la naturaleza a nivel orbital; por eso los indígenas que lo habitan lo denominan “el corazón del mundo”



Fuentes hidrográficas de la Sierra Nevada de Santa Marta

La Sierra Nevada presenta una figura de pirámide de base triangular y en cada uno de sus lados desembocan una serie de ríos que llegan al mar, ciénagas y otros ríos. En su costado norte desembocan los ríos que van hacia el mar Caribe; se encuentran el de Guacahaca, Mendiguaca, Palomino, Piedras, don Diego, Ancho y Manzanares; cubre desde la Guajira hasta Santa Marta (Desembocadura del río Manzanares). El lado occidental desembocan algunos ríos que van al mar Caribe, la ciénaga grande de Santa Marta y el río Magdalena; los más sobresalientes son Manzanares, *Gaira*, Córdoba, Toribío, Frío, Sevilla, Aracataca y Fundación; y por el lado oriental limita con los valles de los ríos Ranchería y

Cesar; contiene los ríos Badillo Guatapurí, Cesarito, Los Clavos, Diluvio y Ariguaní. También limita con Bosconia en el Departamento del Cesar y la población de cuestecitas en el Departamento de la Guajira.

El río Gaira se encuentra ubicado en el lado occidental, la cual cobija los ríos que desembocan en el Mar Caribe. Este Nace en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el sector conocido como la estrella de San Lorenzo a 2750 sobre el nivel del mar; su cuenca tiene un área 104,64 kilómetros de cuenca, 32,53 kilómetros de recorrido, es de forma alargada y de régimen torrencial lluvioso seco. Limita al norte con la cuenca del río Manzanares, al sur con la cuenca del río Toribío, al este con la cuenca del río Guachaca y la oeste con el mar Caribe (Guerrero, F, Hernández, A & Núñez, N, 2003, p.3). En su recorrido presenta pequeñas fincas de propietarios que muchas veces las utilizan como lugares de descanso y de recolección de pan coger; existen en su cuenca cinco escuelas, de las cuales una es compartida con el río Toribío y las otras cuatro son exclusivamente de su cuenca. En estas últimas se desarrolló la presente investigación y experiencia de desarrollo curricular.

La historia muestra que la tendencia en el Distrito de Santa Marta, el Departamento del Magdalena, Colombia y América Latina, es dejar ser regiones rurales y convertirse en urbanas. Realidad que no se debe desconocer; sin embargo, es necesario y urgente la necesidad de empezar a realizar una recuperación del campo, en sus aspectos poblacionales y educativos. Es importante y necesario generar proyectos y programas que conviertan al campo nuevamente atractivo y productivo para las personas que por diversas circunstancias, abandonaron sus tierras y deben regresar a ellas.

Desde esta óptica la educación debe comenzar a ofrecerse en instituciones rurales reconstruidas, pertinentes y por ende atractivas para la personas de estos contextos. Siendo una urgente necesidad el rediseño curricular de las escuelas rurales; es así como se propone realizar una investigación en las escuelas ubicadas a lo largo de la cuenca del río Gaira y ubicadas en el sector rural de ella, se logran identificar cuatro escuelas rurales, todas oficiales y pertenecientes al Distrito de Santa Marta.

En su orden e iniciando el recorrido desde la parte más altas se encuentra El Centro Educativo Distrital Rural, La Candelaria; es la escuela ubicada en la vereda El canal. Su vía de acceso es de terreno quebrado, el cual no permite la llegada de ningún vehículo motorizado, sólo se puede acceder a ella en lomo de animal o en su defecto caminando por los senderos de harraduras, no posee servicios públicos alguno. Cuenta con una aula (madera, guadua), estilo racho, totalmente descubierto y construido con recursos del medio, silletería en mal estado, tableros en acrílico, posee dos baterías sanitarias en mal estado. En esta escuela no se evidencian avances en el mejoramiento de su

infraestructura; tiene un pequeño territorio y se encuentra encerrado para que los animales no se metan en ella y cree el desorden con los estudiantes. Se ha caracterizado por ser una institución multigrado; atendida por un solo docente, sin embargo su funcionamiento no es constante, las labores académicas se ven afectadas durante el año escolar e incluso hay vigencias en las que no ha funcionado. Esta situación hace que la escuela no mejore su cobertura si no que por el contrario disminuya esta considerablemente.

La escuela La Candelaria es la sede número cinco de las seis de la Institución Educativa Rural Agroindustrial de Minca. En estos momentos cuatro de estas de las seis sedes no tiene docentes y se encuentran cerradas.

Según sus moradores, no se presentan problemas de seguridad en la vereda, es tranquila y no hay robos por ningún lado; las personas que la habitan en su mayoría son desplazados que vienen de otros sectores de la Sierra Nevada o del país y son contratados para cuidar las fincas. Reciben subsidios por parte del Estado, lo cual les ayuda a sus gastos cotidianos. La pobreza es manifiesta en la forma como los niños llegaban a la escuela, con chancletas en vez de zapatos y con altos desniveles en su formación.

De los docentes que han pasado por el centro educativo, algunos han tenido buenas relaciones con la comunidad y otros no. Ninguno de los últimos que han trabajado ha vivido en la comunidad y prefieren viajar todos los días a Santa Marta a pesar de lo lejos que queda de la ciudad; es una zona rural dispersa y los estudiantes son de varias veredas cercanas a una hora, hora y media, dos horas y hasta tres horas de camino.

Siguiendo el recorrido se encuentra el resguardo indígena de los Chimilas, Narakajmanta en el cual funciona la escuela que lleva su mismo nombre, esta presenta vías de acceso en mal estado, cuenta con energía eléctrica, lograda mediante conexiones inadecuadas realizadas por la misma comunidad. Posee una aula amplia y ventilada construida a base de piedras cemento y madera, orientada por las creencias misma de los indígenas, no tiene batería sanitaria. En esta escuela se observa mejora en las condiciones locativas y en la silletería. Esta escuela es multigrado, sus labores académicas se ven constantemente afectadas por la falta de nombramiento de docentes.

En el Centro Educativo Distrital Rural Mosquito, muestra vías de acceso en mejor estado relacionada con las escuelas que anteceden, posee energía eléctrica y servicio de acueducto aunque ambos con conexiones inadecuadas.

Se observa ampliación y mejoramiento de las aulas, se destaca la ampliación de cuatro aulas, construcción del kiosco de lúdica, aula de pre escolar, comedor, centro de atención para crecimiento y desarrollo, comedor, cabaña

del mayordomo, cancha de futbol, delimitación de granja, construcción de dos galpones para cría de aves y un estanque para cría de peces, de igual manera el encerramiento en bloque y mallas de la mayor parte del área de la escuela. La silletería ha mejorado su estado, poseen tableros en acrílicos, dotación de textos para la biblioteca y material didáctico, elementos deportivos, juegos de mesa, implementos para el desarrollo de actividades y lúdicas como maquinaria de panadería y una tambora. También presenta una sala de informática recién creada, la cual es auspiciada por el programa de computadores para educar del Ministerio de Educación Nacional.

Esta escuela posee también, un transporte escolar utilizado para movilizar a los niños que residen en los sectores del Socorro y El Milagro, ambos ubicados a lo largo de la vía férrea que del centro del país conduce a Santa Marta; a los niños de la escuela que viven un poco lejos se les asigna una bicicleta, las cuales son cedidas a manera de préstamo a los más pobres y que no reciben el beneficio del transporte escolar.

El Centro Educativo Rural de Mosquito ofrece los niveles de pre – escolar y Básica Primaria. Ha mostrado en los últimos cuatro años un considerable aumento de la cobertura y por ende esto ha contribuido a que la planta de personal docente, consecuentemente con esta situación, también haya aumentado.

La última de las escuelas es el Centro Educativo Distrital Rural La Quinina. Esta escuela presenta mejor vía de acceso aunque sigue siendo terreno destapado y no posee transporte público, posee energía eléctrica y acueducto. En el año 2005 y mediante ley 21 la escuela fue totalmente reconstruida, por lo que se observa una infraestructura moderna, con patio central, zona de recreación, tienda escolar, comedor, sala de informática y aulas ventiladas. La escuela está totalmente encerrada y cuenta con vigilancia las 24 horas del día.

La comunidad de la Quinina se divide en dos veredas conformadas de la siguiente manera: La Quinina uno es una sola calle, en su parte oriental limita con las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta y en su parte occidental con fincas privadas; por el norte, con unas pequeña trocha que conduce a las demás veredas y por el sur con terrenos de familias adineradas de Santa Marta. La Quinina dos es cuadrada y reside una sola familia y su descendencia, puesto que el terreno es una herencia y la han mantenido como tradición.

Tienen sus juntas de acción comunal y funciona en una más que en otras, son las veredas más cercanas a la carretera; sin embargo, no cuentan con puestos de salud ni estación de policías, pero la seguridad es bastante buena y la gente

que roba no pertenece a las comunidades y vienen de barrios aledaños a entorpecer la tranquilidad de los moradores. En la Quinina uno sus dirigentes utilizan sus relaciones políticas para conseguir los recursos que satisfagan sus necesidades sociales.

De las cuatro escuelas arriba mencionadas, se ha seleccionado el Centro Educativo Distrital Rural Mosquito para la realización de la experiencia de rediseño curricular. Los primeros datos que se tienen del antecedente del C.E.D.R. Mosquito nos dicen que en la finca del señor Jaraba, bajo un palo de mango del otro lado del río Gaira, se comenzaron las clases con personal de la vereda Puerto Mosquito y de la vereda el ojo de agua más o menos en 1985 bajo la tutoría de la Licenciada Lucelis Polo.

Se tenía entonces 45 estudiantes aproximadamente. Como la mayoría de estos vivía en la vereda Mosquito, para cuando llegaba la época de lluvias el río Gaira se crecía y resultaba casi imposible el cruce por parte de los estudiantes para llegar a la escuela, trayendo como consecuencia un gran aumento de deserción escolar durante estas épocas; motivo por el cual la comunidad organizada por Fildina Durán, se dirigieron a la Secretaria de Educación para lograr el traslado de la escuela a un lugar más accesible para los alumnos de la región.

Para el año de 1987, la profesora Lucelis Polo viene a hablar con la comunidad especialmente con el señor Mingo Hernández y Rosa Rodríguez para ver donde era posible colocar la escuela. Ellos le comentaron que iban a hablar con el doctor Dorian, gerente del SENA, para ver si funcionaba en el sitio en el que la escuela está actualmente.

Es así como las señoras Rosa Rodríguez y Silvia Orozco, hablaron con el doctor Dorian y el señor Miguel Ángel Jiménez, director del SENA. Estos le dijeron que ellos iban a ver el sitio y posteriormente consideraron que si podían utilizar esas instalaciones; es más, colocaron las marcas del terreno que utilizaría el centro y dejaron el terreno al lado derecho que limitaba con Darío Reyes (hoy terreno del señor Néstor).

El 14 de julio de 1988 se pasó oficio a la directora de núcleo de desarrollo educativo N° 5, ubicado en el corregimiento de Gaira, Cecilia Navarro Orozco y al supervisor Luis Silva.

El 15 de julio de 1988 se pasó comunicación al secretario de educación Rafael Casado Amaris, para solicitar el traslado de la licenciada Lucelis Polo de la vereda ojo de agua a la vereda de mosquito.

El 26 de julio de 1988 mediante resolución N° 104 de la secretaria, se traslada la escuela Ojo de Agua a la vereda mosquito avalado por la firma de Rafael Casado Amaris secretario de educación departamental.

Al llevar la inquietud al Doctor Álvaro Ceballos Angarita, superintendente administrativo del Sena Agropecuario, se logró coordinar un convenio entre la secretaria de educación y el Sena de ceder los terrenos donde se hallaba una vieja casa; la cual fue acondicionada para convertirse en la sede de la escuela.

Pero mientras tanto la escuela siguió operando en el kiosco de la señora Rosa Rodríguez de Hernández, hasta que se terminaron las obras de acondicionamiento de la vieja casa. Es así como en el año 1989 se inauguró y entra en funcionamiento la Escuela Nueva Rural Mixta Mosquito, vinculada al programa escuela nueva bajo la dirección de los docentes Lucelis Polo Charris y Balmer Zambrano Hernández. A los pocos meses este último se retiró quedando sólo la docente Lucelis, quien se desempeñó en forma ejemplar en sus funciones de educadora y gran colaboradora con la comunidad. Para esta época la comunidad cuenta con una granja donde se podría observar plantío de plátano, yuca, mango, papaya, cilantro, tomate, con la colaboración del Sena y la participación de los estudiantes de la escuela y de unos vecinos de la comunidad.

En el año de 1991 fue nombrado a través del Fondo Educativo Regional, FER, el Licenciado Ángel Fuentes para ayudar a la Licenciada Lucelys Polo, pero para esa época esta tuvo un inconveniente con un morador de la región, lo cual obligó a la profesora a pedir traslado para otra escuela. Debido a este mismo hecho, el profesor Ángel Puerta se vio obligado a pedir traslado quedando la escuela fuera de funcionamiento en el primer semestre del año 1992.

En el año de 1993 fue nombrado el Licenciado Andrés Flores Mancilla quien desempeño la función de director y docente en todo los grados de la básica primaria; en el primer semestre de ese año, se nombró al Licenciado Cristian Bernier Rodríguez, quien se desempeñó como docente en los grados primero y segundo y el Licenciado Flores atendía tercero, cuarto y quinto. Debido a la ampliación de cobertura se solicitó a la secretaria de educación el nombramiento de nuevos docentes y fue entonces cuando se nombró por contrato a la docente Sandra Morales y Oladys Jiménez Escorcía, quienes permanecieron por cuatro años en esta condición desde 1996 hasta finales del 1999.

La historia de la vereda Mosquito no siempre ha sido calmada, los problemas de violencia han irrumpido fuertemente con grandes consecuencias para la historia de la comunidad. Andrés Flórez (1999), en un trabajo colectivo de maestros y escuelas en transformación, presenta un ensayo denominado "Una

tarea de nunca acabar”; el cual fue publicado por la Universidad Pedagógica Nacional. En él cuenta la historia de la escuela y la comunidad desde su llegada a la vereda.

En un primer momento justifica el nombre de la vereda y escuela por la gran cantidad de Mosquito, reconoce la exuberante flora, la hermosura de los paisajes y la diversidad en la fauna. Sus habitantes son pequeños cultivadores, los cuales muchas veces salen a vender sus productos en Gaira, el Rodadero y Santa Marta; es una comunidad muy pobre y su muestra más fehaciente son los tipos de vivienda que se encuentran construidas. Con sus compañeros empiezan a reflexionar el estado de pobreza de la comunidad y deciden hacerle frente desde la escuela, porque “la función de un maestro no se limita a dictar “clase...” (P.190) organizan la comunidad para la mejora de la infraestructura de los servicios, dictan chalas sobre derechos fundamentales, organizan la junta de acción comunal y lograron a través de ellas, partidas presupuestales para obras de infraestructuras. Algunas veces el trabajo decaía y ellos nuevamente lo reactivaban con entusiasmo y compromiso: “Quizá el hecho más importante de estos esfuerzos fue que los maestros nos metimos en la comunidad, dejamos de pensar que nuestro sitio sólo es el salón de clases, nos comprometimos con los problemas de la gente...” (p. 92). Nuevamente realizaban charlas, videoforos, talleres educativos, dramatizaciones. Empezaron los padres de familia a mostrar sus malestares por el trabajo realizado, pero algunos se sostenían en su apoyo. Así transcurrió 1995.

En el año de 1996, el trabajo es más concentrado hacia la organización interna en la escuela, se crea el Consejo Directivo en el Centro Educativo para buscar más apoyo hacia la escuela; flexibilizan el currículo dándoles más participación a los niños, incluso para que escogieran por dónde empezar la jornada del día, se notaba el entusiasmo en los estudiantes y la comunidad apoyaba la labor de los maestros. La historia se interrumpe:

El 30 de septiembre de 1997 la vereda Mosquito se vio sorprendida por la inclusión de un grupo de justicia privada que, luego de buscar lista en mano en calles y casas, se llevó en sus carros a siete personas de la vereda que posteriormente aparecieron torturadas y asesinadas en los alrededores. Los días que siguieron fueron de terror: un gran número de habitantes buscó refugio donde sobrevivir. Otros vigilaban sigilosos durante el día en la senda y por la noche encontraban posada en Gaira... (pág.187).

Esta acción dividió la historia de la comunidad en tres momentos: el primero desde sus inicios hasta 1997; caracterizado por la tranquilidad y el afán de la escuela para contribuir con el desarrollo social de la misma; el segundo, vivido por la muerte, la intimidación, la zozobra y el desplazamiento y el tercero los caracteriza el crecimiento de la vereda y sus poblaciones vecinas en materia de crecimiento demográfico exponencial y el cual se muestra con más detalles en los resultados de la investigación.

Volviendo a la escuela; en el año 2000, el Licenciado Andrés Flores permutó con la Licenciada Emilce Leonor Vega Padilla, quien asumió el cargo de directora del plantel hasta la fecha. En ese mismo año llegó la Licenciada de educación preescolar, Carmen Alicia Meza Salazar desempeñándose en los grados de preescolar y primero. En el mismo año llegó el ingeniero agrónomo Oscar Franco Agredo el cual fue designado a realizar las actividades en la granja escolar del plantel; por falta de recursos no fue de gran éxito su función en este campo y decidió solicitar su traslado a otra institución.

En el año 2003, por solicitud de la directora fue vinculada la Licenciada Gloria Larios Jiménez. Debido a la numerosa población se solicitó ante la Secretaria de Educación Distrital un docente y le enviaron al Licenciado Luís Orjuela Sánchez encargándose del grado primero para así dejar a la Licenciada Emilce Vega con las funciones de directora en pleno.

En el año 2007, la directora solicitó la apertura del sexto grado de bachillerato el cual fue autorizado en el transcurso de los tres primeros meses del año 2008, enviaron tres docentes bonificados para atender a este curso y también enviaron dos docentes; la normalista Ruth María Miranda Rodríguez y el economista Humberto Weeber en reemplazo de Luís Orjuela, en el mes de agosto. En el mes de mayo por solicitud de la directora enviaron al celador Humberto Cortez quien se desempeña en el horario nocturno y llega este mismo año a acompañar el proceso la Licenciada Blanca Manjares. En el año 2010 se vinculan como docente de planta para secundaria el Licenciado Rafael Mattos y la Licenciada Belinda De Jesús Carbonel Govea.

Actualmente la escuela atiende una población estudiantil de 203 estudiantes y posee ocho docentes y una directora, un celador nocturno todos nombrados a través del fondo Educativo Distrital.

2. MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia tiene dos componentes: el primero corresponde al marco conceptual y recoge los fundamentos teóricos de los conceptos relevantes en el texto, la postura teórica de algunos autores en torno a esos conceptos y la elaboración teórica de estos conceptos desde lo rural. El segundo es el marco teórico, compuesto por seis categorías de análisis de los currículos y una de ellas como perspectiva teórica desde donde se explica el problema de investigación.

2.1 MARCO CONCEPTUAL

Desde los fundamentos y las concepciones que orientan esta investigación se producen presupuestos teóricos importantes, en donde se analizan y explican los conceptos más relevantes que han venido aportando a la construcción de este trabajo de investigación; ellos son: identidad, currículo cultura, identidad curricular y centros educativos rurales.

2.1.1 Identidad

Páramo (2006), sostiene que el concepto de identidad es denso. En ella se dan tres procesos históricos simultáneos; el pasado, el presente y el futuro. Todas las personas, escuelas y comunidades van construyendo sus identidades en el legado que han recibido de sus antecesores (historia); con las circunstancias que les toca vivir en él o los contextos donde se encuentran ubicados y desde ahí proyectan lo que quieren, sueñan o necesitan para su subsistencia. El sujeto determinado que se es hoy, es parte de este proceso histórico, el cual ha surgido por ese entramado encuentro de la diversidad o diferencia que se dan en las culturas, pero de la cual se va apropiando o introyectando para hacerla única y suya. En este recorrido hay muchos hechos, situaciones o relatos que vienen de forma fragmentada y también, se van asentando o relacionando para dar una manera distintiva a las personas y las instituciones. La sola asimilación de todo esto no garantiza ser idéntico; su demostración se pone en evidencia al entrar en contradicción con lo diferente; este es el momento para valorar lo propio, lo que se tiene, lo que se guarda y lo que lo mantiene.

La identidad “caracteriza modos particulares de relación con los hombres en la naturaleza, con los otros hombres y con ellos mismos” (Pulido, 2006, p. 38). En esta cita se muestra la identidad en relación con lo que la naturaleza le brinda al hombre. De esta manera se puede hablar de comunidades agrícolas, pesqueras, mineras, etc. Esto no marca un determinismo geográfico en las identidades, porque la relación que se da al interior de las culturas y la convivencia en su medio con las demás personas, produce unos aprendizajes

que los van socializando y sociabilizando en sus contextos; agrega Pulido que “solamente en esa relación con la naturaleza y con los otros hombres se puede relacionarse consigo mismo” (p. 39).

En este contexto donde las personas se relacionan con la naturaleza, con los demás y consigo mismo, se construyen una serie de relaciones sociales a través de procesos comunicativos que inciden de manera notoria en la formación de la personalidad; aspectos como los valores, las creencias, la historia son fundamentales en los aprendizajes. Por su parte, las relaciones económicas marcadas por la productividad, el trabajo y la circulación de dinero, van conformando un sistema que suscita una influencia en las interacciones sociales.

Los sistemas políticos, caracterizados por las relaciones heterogéneas entre las clases sociales, por un direccionamiento desde arriba, con poco apoyo a los sistemas educativos, tanto rurales como urbanos entran en juego en esta construcción. Estos aspectos van creando bloques diferenciados en las comunidades y no relaciones que soportan intereses y necesidades comunes. El autor en mención, no hace referencia sólo a estos procesos sociales, sino también a lo interno como parte constitutiva del ser y lo expresa de la siguiente manera:

Las identidades no se refieren solamente a los atributos externos que expresan parcialmente la conciencia de sí; por el contrario, viene de dentro, del proceso de toma de conciencia de los deberes y derechos que se corresponden con las situaciones y las necesidades de los grupos humanos que comparten, poco más o menos, las mismas condiciones de existencia (p. 39-40).

Así la identidad se puede ver desde los fenómenos sociales y culturales más simples, hasta los más complejos; como un rasgo distintivo y como una expresión sobresaliente de la conducta humana, anidada en su cultura; también, es una construcción social que permanentemente redefine: comportamientos, valores, sentimientos, visiones de mundo, producidos al relacionarse con otras personas y con la naturaleza y los grupos sociales. Todo este planteamiento orienta un gran interrogante, ¿De dónde surge la identidad? Hurtado (2003), afirma que “la identidad no ha surgido de datos específicos, tampoco de soluciones a problemas prácticos inmediatos, ha surgido como respuesta a una necesidad de afirmar o afirmarse como parte de un todo...” (p.7)

Otros aspectos importantes de la identidad es que ella no es estática o inamovible, es dinámica y evoluciona en la medida que lo hace la sociedad y la cultura. Hoy se habla de identidades sociales (Rodríguez, 2003b), colectivas (De La Torre, 2007g), y la que más fuerza ha tenido es la identidad cultural por ser centro de discusión en disciplinas sociales como la antropología, la sociología y la psicología y porque esta se construye en el interior de una cultura. En el mundo educativo se habla de identidad profesional, identidad del maestro, identidad pedagógica para denotar el encuentro y la vocacionalidad de los actores educativos. Las identidades cambian y se modifican para seguir siendo lo que son. En síntesis, la identidad no es solamente mirar lo semejante o la igualdad, es encontrar en la diferencia los elementos que lo identifican, colocándose en la condición de ser el otro (otredad) para reflejarse y entenderse; “....reflejamos el mundo, según lo que otros nos muestran de ese mundo...” (Páramo, 2006b, p. 23)

Siguiendo a De La Torre, al relacionar la identidad con la educación plantea que es necesario recuperar la identidad para trabajar proyectos conjuntos, puesto que ella hace sentir bien a la gente cuando comparten estos objetivos y metas comunes. Cuando estos últimos toman la categoría de universales por su amplitud, la identidad se convierte en la estrategia para llegar a la cultura a través de procesos de inserción y participación creativa y colectiva. Al generarse un contacto entre educación y cultura, nacen, se fortalecen y desarrollan identidades desde la escuela, las cuales llegan nuevamente al patrimonio cultural para fortalecerlo.

En otro contexto, las identidades ofrecen un mundo de signos, significados, significantes y símbolos; estos deben aprenderse de manera muy velada en las escuelas, es decir, hacerlos explícitos en el currículo; también, es necesario cultivar el respeto por todos ellos y utilizarlos de manera didáctica para conocer la comunidad, generar proyectos productivos, de desarrollo, sentido de pertenencia y el reconocimiento de la cultura como propia y compartida. Otro recurso es utilizarlos para generar planes educativos efectivos y justos, fomentar el desarrollo de los niños desde sus entornos y propiciar una ciudadanía activa en los jóvenes. Culmina De La Torre, anotando que “la identidad debe ofrecer el contexto para que la educación se convierta en un verdadero foro permanente de desarrollo personal y creativo” (De la Torres, 2007i, p. 22).

2.1.2 Currículo

Otro concepto importante en este análisis es el término currículo. Algunos teóricos coinciden que es un término bastante amplio y cubre gran aspecto de la vida institucional escolar. Algunos lo miran como plan de estudios, otros como práctica pedagógica, varios lo sitúan en el campo de: la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, en la planeación, experiencias y actividades.

Para efectos de esta investigación, las concepciones que lo soportan son las relacionadas con lo social y lo cultural; puesto que ellos le dan una importancia más cercana a los entornos en la cual se encuentra inmersa la escuela y, desde luego, le impregnan una dinámica y protagonismo más amplio por tenerlos en cuenta y cercana por contemplar aspectos que son propios de la cultura que comparten y los identifica. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los enfoques arriba mencionados son parte de lo social y lo cultural. Desde los trabajos de Stenhouse (1984), citado por Roldán (1999), el currículo empezó a tener una connotación más social desde lo educativo: "Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.59)

Paralelo a este Lundgren (1983), citado por Kemmis, empieza a introducirlo más a la vida social desde la producción y el conocimiento:

Desde el momento en que los procesos de producción (esto es, los procesos de creación de los requisitos para la vida social y la creación de conocimiento desde el que pueda desarrollarse la producción) se separan los procesos de reproducción (es decir, procesos para la recreación y reproducción del conocimiento de una generación a otra; la reproducción del conocimiento y de las destrezas para la producción, pero también la reproducción de las condiciones para la producción), aparece el problema de la representación, o sea, el problema de cómo representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos (Kemmis, 1998, p. 38)

El mismo Kemmis en su análisis del currículo propone dos relaciones del currículo; la primera entre teoría y práctica y la segunda entre educación y sociedad: "el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro". (Kemmis, 1998b, p. 30).

En términos más modernos este concepto está ligado al desarrollo social y humano, a la democracia, la inclusión y integración del conocimiento como elementos esenciales para una propuesta que oriente las actividades escolares: "la teoría sociocéntrica que ubica la sociedad con sus intereses y

necesidades de transformación y desarrollo como centro del currículo, de ahí que su diseño se apoye en estudios de corte sociológicos y en teorías del desarrollo social” (Roldán, 2005, p. 63)

El concepto moderno de currículo y su construcción conceptual está directamente ligada al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general a la educación especializada, en relación con la demanda de formación puntual y de acuerdo a la división técnica y social del trabajo (Malagón, 2007, p. 111).

En esta gama de teóricos, también está el reconocido maestro caribeño Rodolfo Posada (2008b), quien sostiene que “Las teorías curriculares reflejan concepciones y tendencias sobre la sociedad, el ser humano, la educación, la formación y el aprendizaje” (p. 70)

En este enfoque, también se relaciona el currículo con la sociedad y la investigación: El currículo es un concepto clave en educación y en el campo de la investigación educativa ya que está referido a un proceso de transición entre la sociedad y educación” (Hoyos, S; Hoyos, P & Cabas, F, 2004b, p. 14)

“En un currículo democrático se alcanza un proceso de negociación en el que se confrontan intereses para el logro de consensos para dar espacios también al disenso” (Goodlan, 199 , p. 67).

Para Villarini, el currículo tiene sentido en el desarrollo y, de este, al desarrollo social:

Ignorar la interacción entre currículo y vida puede conducir a posiciones ingenuas, es decir, a ignorar que el currículo, en apariencia neutral, es un instrumento para la reproducción de ciertas relaciones e intereses de grupos sociales. Cuando por el contrario, se asume la interacción en el currículo puede ser una continuación y reconstrucción de la experiencia social del estudiante, es decir, un instrumento de desarrollo humano y social. (Villarini, 1996, p. 16)

Cecilia Correa destaca la importancia de un currículo inclusivo como práctica de la democracia en la escuela:

Los maestros y maestras, tenemos la oportunidad de fortalecer el escenario del quehacer educativo y pedagógico y construir nuevas opciones formativas, un currículo democrático, participativo, contextual, integral e integrado y justo que conciba e incorpore la inclusión como aspecto fundamental en el proceso formativo (Correa, 2004, p. 16)

Estos planteamientos, proponen unas discusiones importantes para la evolución del currículo. En primer lugar, es atravesado por un proceso de comunicación entre la sociedad y la educación y entre los actores educativos, los cuales son también sociales, estas formas de comunicarse son abiertas, es decir, se propone una valoración de los elementos que se comparten, pero también de aquellos que son distintos en estos contextos. La escuela como institución social se encuentra inmersa en procesos de reproducción y producción del conocimiento y los diseños curriculares orientan de una forma u otra estas tendencias, las cuales, también, dependen de la relación que se establezca entre la educación y la sociedad; de tal manera que el concepto de democracia está supeditado a estas relaciones, pero también lo hacen el desarrollo humano y social y las posibilidades de inclusión de los grupos sociales marginales y marginados.

De lo social, los teóricos han pasado a un plano más emotivo y subjetivo como es la cultura. Todavía no se ha resuelto cuál es la frontera entre estos dos campos, pero se ha avanzado con una mirada hacia aspectos que tienden a dinamizar los currículos en poblaciones, sobretodo pequeñas y tradicionales. Las concepciones ubican a la cultura en lugar privilegiado para la construcción curricular y la convierten en objeto de estudio de los currículos:

Shirley Grundy (1994) asegura que: “El currículo no es un concepto abstracto sino una construcción social-cultural...” (p.20)

Gimeno sacristán (1994), citado por Roldán (1999), en su concepto muestra la forma como “El currículo describe la concreción de las funciones social y cultural de la escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento

histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc". (p.58).

Ianfrancesco (2003b), sostiene que "la construcción del currículo debe ser asumida de manera colectiva, y se debe expresar en un proyecto cultural con alto grado de pertinencia social" (p.71)

Gimeno Sacristán (1991), citado por Ianfrancesco (2003), también se adhiere a este grupo de conceptos y concepciones; para él:

El curriculum es el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar en proyecto alternativo de institución. Viene a ser como un conjunto temático, abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación. (p.22)

Por su parte, Malagón (2007c), destaca el trabajo de María Victoria Peralta Espinoza, quien "desarrolla el concepto de pertinencia cultural en relación con los currículos". Su propuesta, sostiene "apunta a que ante todo los currículos son procesos de selección y organización, producción, reproducción y distribución de la cultura..."; además "sugiere que la pertinencia deviene de la articulación entre los mundos culturales de las comunidades educativas y los contextos culturales más amplios: regionales, nacionales, mundiales (p.)

Roldán (1999), ubica al currículo como una negociación intercultural, es decir la forma como coexisten varias culturas o grupos culturales y quienes de ellos prevalecen, como sucede en las aulas de clases, por eso:

Al hablar de currículos se hace imprescindible analizar las relaciones entre las culturas que existen y se desarrollan en los contextos que son objeto de atención educativa, la posición que cada uno ocupa con respecto a las otras, la disponibilidad para intercambiar saberes, la disponibilidad de intercambio de saberes, la posibilidad para ~~de convocar para~~ la negociación de intereses

comunes y, finalmente, la capacidad que tienen de aventurarse a participar, de manera autónoma y racional, en los procesos educativos requeridos para la construcción de una sociedad democrática. (p. 67)

Ortiz (2009), le da un concepto bastante amplio que recoge muchas tendencias y finalmente, destaca varios aspectos en su construcción, empezando por lo sociocultural:

El curriculum debe asumirse como un proceso permanente de búsqueda e investigación didáctica, camino a la transformación social, que origina los procesos pedagógicos a través de los intereses y necesidades propias del entorno sociocultural; sus actores y programas que identifican, priorizan y solucionan problemas locales, nacionales e internacionales; promueven la cultura e impulsa el desarrollo humano individual y colectivo; construye y reconstruye conocimientos en los diversos saberes disciplinares...(p.16)

Estas concepciones presentan tres características para los currículos; lo convierte en un elemento más dinámico, lo ubica en un contexto específico (la cultura) y lo perfila como un proyecto cultural. De esta manera se convierte en una construcción permanente que parte de todos aquellos elementos sociales como la familia, la comunicación, las relaciones, entre otros, y va tomando forma con la cultura que está inmersa en estos aspectos sociales; de aquí deriva sus funciones, las cuales son netamente culturales y van reorganizando los espacios sociales y educativos, hasta llegar a convertirlos en proyecto cultural que se construye desde las culturas más pequeñas hacia las más complejas. Desde aquí se hace ver la importancia de la investigación dentro y fuera de la institución y la forma como deben apuntar al desarrollo humano de los estudiantes y de los entornos donde ellos viven. De estos planteamientos se deriva la concepción del “currículo como selección cultural”, la cual se convierte en la perspectiva teórica desde donde se explica el proyecto de investigación y que será analizada y profundizada en el marco teórico.

2.1.1 Identidad curricular

La infraestructura es un aspecto importante de las escuelas cuando se trata de formar el concepto de calidad en la educación. Ella visibiliza los ambientes del entorno, por eso debe, en su arquitectura, tener elementos presentes de la cultura, el territorio, la ecología y la producción. Por ejemplo, si la escuela tiene como modalidad agropecuaria, es necesario que el terreno se organice para este tipo de actividad con huertas, cultivos de la región, materiales, acondicionar las aulas y habilitar los espacios para el desarrollo pedagógico. Su interior tiene que ser arborizada, con zonas verdes distintivas, espacios de recreación para los niños de acuerdo a sus formas de vida en la comunidad. En fin, la escuela debe representar arquitectónicamente al medio.

La escuela rural no es solamente enramada, pequeñas casas, zinc, paja, barro, ladrillo, cemento o debajo de un árbol. Con materiales adecuados de acuerdo a su construcción y el lugar donde está. Su infraestructura es el lugar donde se expresa, recrea y reproduce toda la vida material e inmaterial de la comunidad; esta construcción es un producto social e histórico, la cual está dotada, por una parte, de unos elementos que la naturaleza le proporciona como los ríos, los lagos, lagunas, los árboles, las montañas, las sabanas, la flora y la fauna. Por el otro, la forma o figura organizada e impregnada por los moradores del lugar en su construcción, la cual debe estar dotada de materiales del medio para que sea representativa de la cultura.

Estos dos ingredientes son básicos para la infraestructura de las escuelas puesto que su combinación le da consistencia; pero deja abierta la posibilidad para nuevas transformaciones en su estructura como es la incorporación de los espacios para el desarrollo de las nuevas tecnologías; incluso, en los lugares donde la geografía, la comunidad y la intención política lo permite, el diseño previo ya contempla estos espacios, por la importancia que tienen hoy estos aparatos como mediadores pedagógicos.

La gestión en las escuelas rurales es muy importante y, también, toma un sentido distinto en un currículo con identidad cultural. Es necesario planificar el crecimiento de la infraestructura de los centros educativos, puesto que ellos van creciendo de una manera desordenada y sin ninguna planificación. La administración debe estar orientada al desarrollo del currículo, es decir, establecer una unión indisoluble entre administración y academia; estos centros educativos rurales facilitan un trabajo como éste, puesto que son instituciones pequeñas que orientan hasta el grado noveno y albergan en su interior grupos pequeños de estudiantes; también, facilita gestionar la academia hacia la productividad, estableciendo convenios y acuerdos con instituciones que financian y apoyan las labores del campo. Así mismo, el diseño de la escuela tiene que responder a esas modalidades o énfasis, según la necesidad de la comunidad. Hacer este tipo de gestión, también, es formar en

competencias, no sólo para el trabajo sino para la convivencia y el liderazgo para la nueva ruralidad.

En este marco de la gestión, es necesario tener claro las políticas institucionales. Éstas han de favorecer la gobernabilidad de una manera democrática en donde el ambiente sea de colaboración y entendimiento; las jerarquías y relaciones verticales van desapareciendo en esta nueva organización social escolar. Una gerencia de esta manera toma como base los recursos naturales y culturales para dinamizar el currículo. De esta forma la calidad ambiental es un trabajo permanente y una toma de conciencia ecológica que incrementa el sentido de pertenencia. Es una gestión conectada con las personas, con el entorno, con el mundo y con la vida.

El contexto muestra identidad en su pasado, presente y futuro; la escuela recibe este legado y, por consiguiente los currículos de una manera u otra responden a la configuración cultural del medio. Esto significa que la formación compartida en estos centros educativos ha de estar relacionada con las necesidades inmediatas de la vida y del trabajo que son típicas de los lugares, vengan estas por lo que la naturaleza les brinda o por lo que las personas han construido en sus relaciones sociales y productivas. La identidad del currículo en contextos rurales necesita apuntar a un desarrollo de su contexto para lograr suplir las necesidades básicas y fundamentales de esta población; la cual, por lo regular vive en la pobreza y, en algunos lugares, en la miseria, Novoa (2003) lo expresa de la siguiente forma:

El desarrollo rural ha sido entendido como un proceso de transformación de las sociedades rurales y sus unidades territoriales, centrado en las personas, participativo, con políticas específicas dirigidas a la superación de los desequilibrios sociales, económicos, institucionales, ecológicos y de género, que busca ampliar las oportunidades de desarrollo humano (p.3) .

Todo esto implica la construcción de currículos pertinentes, los cuales no solamente deben mirar hacia los elementos culturales, sociales y ambientales del contexto, sino tener en cuenta las políticas educativas vigentes para aprovecharlas como la escolaridad obligatoria planteada en la constitución de 1991, el análisis de los resultados de las pruebas externas del Ministerio de Educación Nacional, la disminución del analfabetismo y cobertura, el buen aprovechamiento de los pocos recursos que les llegan, los retos que el nuevo orden social impone y el mejoramiento de los aprendizajes de forma pertinente. Esta pertinencia tiene que apostarle a la consecución del mayor números de logros educativos para alcanzar una educación de calidad; partiendo desde lo local pero con sentido universal.

En esta contextualización es necesario diferenciar dos dicotomías que se han venido moviendo en lo rural, sobretodo en países Latinoamericanos como Colombia. Por un lado, lo rural y lo urbano, entendidos antes como antagónicos por sus infraestructuras, relaciones de poder, estratificación social, formas de producción y la convivencia, entre otros. Hoy estos mundos se acercan cada día más; por ejemplo, en Colombia con los problemas de desplazamientos la tendencia es a urbanizarse cada día más y las ciudades se llenan en sus alrededores de poblaciones rurales que llegan a la ciudad; son poblaciones urbano - marginales.

Existe otro grupo de poblaciones que no han logrado llegar a las ciudades y se han establecido en las veredas, caseríos y corregimientos cercanos donde reciben muchos beneficios de las ciudades como los servicios públicos, el empleo y el contacto con las personas; estos grupos guardan en sus identidades muchos elementos propios de sus lugares de origen y por su poca formación educativa, les toca incorporarse a la economía informal, lo cual las convierte en una población con características urbano-rural-marginal. Este es el caso de las comunidades educativas de la población objeto de estudio de este trabajo de investigación. La segunda dicotomía es entre lo rural y lo étnico; ambos viven en lugares apartados y se da el caso de que los campesinos no son indígenas; pero los indígenas si son campesinos. Incluso, muchos de los primeros, se han establecidos en ciudades, han reivindicados sus movimientos desde estas y desde el campo y conseguido privilegios para sus comunidades; situación que no es la misma para los campesinos del país.

Hoy se habla de nueva ruralidad en Colombia y esto implica preparar los nuevos contextos para afrontar los retos que ésta conlleva como es no seguir siendo subordinados de lo urbano, mejorar las relaciones asimétricas en sus entornos, seguir siendo la base de suministro de los productos alimenticios y derivados del ganado de los centros urbanos, mantener las formas de propiedad de la tierra como son la privada, comunal, ejidal, resguardos y pequeñas parcelas. En esta nueva concepción el disfrute de la belleza del entorno cobra fuerza como una política comunal-educativa; la población debe gozarla como un derecho; sobretodo para los niños, los cuales tienen que gozar de los mismos derechos que gozan los de la ciudad. Arias (2007) citando a Restrepo (2004), sobre este concepto resalta lo siguiente: “El concepto de nueva ruralidad es una nueva lectura sobre lo rural, que no reposa sobre las necesidades como carencias, sino “sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas que encierra y que no hemos sabido convertir en riqueza”.

(p. 5)

Otro factor importante en la identidad de los currículos es el desarrollo pedagógico, puesto que es a través de ellos como las identidades de los

contextos llegan a las escuelas y se ofrecen a los niños y jóvenes para que la cultura siga siendo el componente permanente del desarrollo personal y social. La pedagogía busca valorar las características psicosociales homogéneas de los habitantes del campo, pero también la aceptación de la diferencia de estas poblaciones; comprender las culturas campesinas y volverlas objeto de conocimiento en la escuela, preservar la herencia cultural y mejorar los sistemas de valores, promover el desarrollo humano y social, incorporar las necesidades del sector al campo curricular; fomentar las actividades productivas propias y las que surjan en su recorrido, respetar y valorar la naturaleza, la creación de nuevos espacios verdes, el fomento del turismo y del equilibrio territorial, trabajar la materia prima desde sus inicios hasta el manejo de sus desechos, enseñar y aprender los conocimientos relevantes del medio como las costumbres y tradiciones para seguirlo conservando en su esencia. Este desarrollo pedagógico ha de orientar a los niños y llenarlos de expectativas para que no se queden solo con la primaria, sino continuar con su bachillerato y, si es posible, en la universidad, con el fin de generar la movilidad social y la formación del capital humano necesarios para lograr las transformaciones que se necesitan.

En un currículo con identidad cultural, los centros educativos necesitan conformar un tipo de gobierno escolar distinto para relacionarse con la comunidad de la misma manera. Se requieren organizaciones escolares rizomáticas para disminuir las jerarquías y procurar que las relaciones de poder sean horizontales. Estas favorecen los procesos de relación y comunicación tanto en la escuela como en la comunidad.

La aceptación e implementación de una pedagogía cultural, la cual procura incorporar los elementos que le dan sentido a la cultura y los identifica como pueblos, busca también no preparar para el éxito sino para el fomento y la conservación de la vida “entendida esta como una visión integrada de la que acontece en la biosfera” (Alvarado, 2007, p. 22). También la valoración de lo propio, implica no pretender lo ajeno, sino la construcción y el fortalecimiento del sentido de la solidaridad para relacionarse con los vecinos de una manera productiva y proactiva.

Un currículo contempla y construye representaciones de la realidad, la cual la hace más entendible en sus lugares y fuera de ellos. Para ello requiere que la población se forme en educación formal, no formal e informal. Aquí se contempla la educación técnica en las labores del campo como son las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, turísticas, forestales, agroindustriales, ambientales. Los tiempos en los Centros Educativos Rurales no son los mismos que los de las escuelas urbanas, por las distancias para llegar a ellas. Las metodologías varían en gran medida por la figura de escuelas multigrados y por el compromiso de procurar la mayor retención de los niños y la formación de los docentes merece ser adecuada para los

escenarios rurales, de tal manera que su labor sea exitosa y se adecuen fácilmente a estos sitios que a veces son cercanos y otras alejados de sus lugares de origen.

En Colombia para impulsar este desarrollo pedagógico de las escuelas rurales se creó la figura del Proyecto de Educación Rural PER, iniciado en el año 2000 por el Ministerio de Educación Nacional y cuyas finalidades son promover los modelos educativos flexibles como la escuela nueva, telesecundaria, CAFAM, aceleración del aprendizaje, postprimaria, aprendizaje tutorial y servicio de educación rural SER. Con él se pretende:

ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones localizadas, fortalecer la capacidad de gestión educativa de las entidades territoriales, promover procesos de formación de las comunidades para la convivencia y la paz, y generar políticas para la educación técnica rural” (MEN, PER 2000).

Después de este análisis de los currículos rurales y sus componentes se puede conceputar que *la identidad curricular son los elementos propios de la cultura que se pueden convertir en saber educativo y utilizarlos para impulsar las transformaciones de las personas y los contextos.* Desde luego que la transformación tiene que empezar por favorecer el desarrollo humano de los estudiantes para lograr el desarrollo social de las comunidades.

2.1.2 Cultura

La cultura es uno de los términos que tiene una amplia relatividad dentro de las ciencias sociales. Puede referirse a la cultura de una vereda, escuela, ciudad, país o del conjunto de países como los latinoamericanos o la comunidad europea de naciones. En su aceptación genérica abarca muchos aspectos de la vida de las personas como el patrimonio acumulado por una población durante un tiempo determinado.

En este patrimonio sobresalen aspectos como las creaciones materiales de los hombres (viviendas, carros, centros comerciales, ciudades, etc.) que permiten vivir en sociedad y disfrutar de sus creaciones, así como adaptarse a los procesos de la naturaleza y adelantarse a ellos. Las creaciones espirituales que hacen parte de la cosmovisión (mitos, leyendas, lenguaje, historia) le dan

sentido a la vida en el lugar donde habitan, pero también le permite relacionarse con los demás en su medio, diferenciándose de los demás.

En este acervo, se crean los instrumentos o herramientas, las cuales le sirven para desarrollar su labor de acuerdo a la adaptación y aceptación que se tenga, del medio. Estas le van a servir para manipular, sumergirse y transformar los sistemas que se ofrecen, poniendo sus productos al servicio de los demás. Para los oficios de trabajo manual hay unos instrumentos, para las profesiones los suyos, etc. Estas herramientas facilitan el trabajo y construyen nuevos elementos culturales para la vida y la supervivencia. En lo social existen las instituciones que funcionan como colectivos para la organización, defensa y desarrollo del patrimonio cultural.

Por otro lado, están las creencias o el conjunto de subjetividades e intersubjetividades aceptadas y compartidas que le dan sentido y significado a las acciones de los hombres. Se cree que las cosas son de esa manera y se actúa en correspondencia con ellas. Los saberes son un complemento de estas, puesto que se convierten en una forma de conocimiento que lo da la experiencia o las ciencias. Con base en estos dos elementos, la práctica cultural de las personas es algo que le da un sello individual y único; no sólo a las personas que lo poseen, sino al lugar donde lo comparten.

Estos saberes muchas veces pueden ser populares o conocimiento no sistematizado, pero en algunas culturas se contempla el conocimiento como aquel que se realiza en las disciplinas, en las ciencias, las artes y luego es transmitido también de generación en generación y trasciende las fronteras de esa cultura nativa. El conjunto de los anteriores elementos va haciendo que las personas se adapten a las demás y a la naturaleza; para ello va creando una serie de técnicas y estrategias que le permiten compartir con los demás y actuar sobre el entorno.

En estas acciones se van creando unas formas de vidas comunes expresadas en la manera de preparar las comidas, los festejos de los acontecimientos, ya sean alegres o tristes; las formas de vestirse, las herramientas de trabajo, las ideas políticas, los logros humanos, el arte, la moral, la ley, los gobiernos, el conocimiento, las ciencias, las costumbres, los valores, las actitudes, los artefactos, las máquinas y los objetos, entre otros. Estos se van a convertir en unos elementos identitarios que en cualquier época o lugar salen a relucir por su peculiaridad, que no es otra cosa que la herencia de la interacción. Con esto se crean las actitudes y los comportamientos de las personas, las cuales se convierten en acciones humanas, de que se derivan los productos tangibles o intangibles que se aprovechan y se transmiten por vía social a través de la historia. Con base en estas afirmaciones, el concepto de cultura "se refiere a un aspecto del repertorio total de la acción humana (y sus productos), transmitida por una vía social, de una generación a otra en el curso de la historia de la sociedad humana" (Páez, 1985, p. 153).

Entonces, el término cultura se convierte en una forma de identificar a los pueblos, por las características de las personas y del medio que se ha construido socialmente a través de las funciones que la sociedad le ha otorgado como son: satisfacer las necesidades de las personas en una forma ya establecida y aceptarla, conferir un patrón para el desarrollo de la personalidad del individuo, dar unidad a la vida social por el hecho de compartir normas, valores, creencias y situaciones comunes.

Según Páez (1985, p. 155), las características de las culturas son:

- a. Es aprendida, no se receta por herencia biológica.
- b. Es transmitida socialmente de una generación a otra, mediante el aprendizaje o la imitación.
- c. Es social, al ser compartida por muchas personas.
- d. Es ideal en cuanto se espera que los patrones de conducta sean aceptados y ejercidos por todas las personas
- e. Produce satisfacción al solucionar las necesidades biológicas y socioculturales del individuo y del grupo.
- f. Es acumulativa: los fenómenos culturales se van sumando en el transcurso de la historia.
- g. Es integrada, forma un todo.

Por ser la cultura un concepto tan amplio, en esta investigación se toman cuatro aspectos importantes dentro de ella; cultura global, cultura nacional, cultura local y cultura escolar.

Los procesos de globalización han impulsado a las ciencias sociales a poner en la discusión de hoy, las dicotomías de multiculturalidad e interculturalidad, heterogeneidad y homogeneidad. Este último se viene imponiendo a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Los científicos sociales establecen una crítica desde tres puntos de vistas. El primero analiza y manifiesta que este tipo de cultura trae inmensos beneficios a las poblaciones a donde llegan; como por ejemplo, el acceso a las creaciones del hombre (ciencia, comercio, recreación, etc.), el aprendizaje de los nuevos lenguajes

(tecnologías, globalización y sus componentes), el conocimiento de nuevos mundos y el estar conectados con estos, son entre otras, sus razones. También trascienden las fronteras o la nacionalidad del país de origen; esta corriente, va creando una identidad global o universal. La segunda postura se ubica en la otra orilla y sostiene que estos procesos de globalización, van cercenando poco a poco la identidad cultural de los pueblos. (Magendzo, 1996, p.176), sostiene que el “proyecto “modernizante”, y “globalizante” con eliminación de la identidad ha sido denunciado de manera reiterada por científicos sociales, escritores y miembros de las propias poblaciones indígenas”

Este proyecto también busca romper con las manifestaciones nacionalistas, porque va insertando al hombre poco a poco en una cultura universal que lo hace valorar lo que viene desde afuera y alejarse cada vez más de lo propio. La tercera postura sostiene que en su dinámica y cambiante de la cultura, necesitan de ambas, es decir, valorar lo que son y lo que tienen y aceptando lo que viene.

En cuanto a la identidad nacional, todos los países hacen esfuerzos para preservarla y construirla. Algunos intentan homogeneizar y para ello crean políticas públicas, instituciones estatales, utilizan la educación y los medios de comunicación con el fin de conseguirlo. Otros aceptan que el país está dividido en regiones, grupos sociales y actividades productivas distintas que lo hacen diverso e intentan construir en la diversidad.

La cultura local se va cimentando como primera medida en la cosmovisión de los pueblos; esta viene a dar explicaciones a la historia. También el territorio es importante en estos medios, puesto que no sólo se refiere a los elementos del sector primario que le brinda la naturaleza, sino a la construcción sociocultural que las personas realizan en él. La integración de estos dos conceptos conforma en gran medida la identidad de las personas que lo habitan.

Así se puede ver la identidad de las comunidades en la manera cómo interactúan con las plantas, los ríos, las montañas, en las formas de desplazarse de un lugar a otro, utilizando sus propios medios de comunicación, la forma como siembran y construyen sus viviendas, la manera como manifiestan su afectividad y solidaridad para los sistemas de producción y la convivencia.

La cultura escolar no está muy alejada de lo que sucede a su alrededor, puesto que la escuela y sus aulas de una u otra forma reproducen lo que sucede en el contexto en donde están inmersas. Muchos valores, comportamientos, lenguajes, símbolos y concepciones que se recrean en la cultura, llega a través

de los estudiantes, docentes, padres y personal de servicios a los centros educativos; sin embargo, el trabajo curricular consciente o inconscientemente va siendo aceptado y compartido por estos miembros y van creando su propia identidad, hasta el punto de poder identificar a los estudiantes de una escuela u otra por su lenguaje, formas de actuar y de pensar. En estructuración de esta cultura inciden elementos conceptuales como la misión, visión, filosofía, objetivos y valores que de una u otra forma orientan la actividad en la escuela; los formas como los docentes administran el currículo marca su influencia porque ellos tienen una marcada influencia sobre el comportamiento de los niños en su desarrollo humano, sus opiniones y sus perspectivas de vida. La forma como se organizan los actores y la organización del trabajo también marca esa cultura escolar ya que esto le permite el trabajo colectivo, con lo cual desarrollan sentido de la solidaridad y de pertenencia por la institución y el contexto.

2.1.3 Centros educativos rurales

Por último, en este marco conceptual existen los *centros educativos rurales*. Un centro educativo es un establecimiento escolar que atiende los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria; es decir, no cubre la educación media (grado 10 y 11), por lo tanto funciona hasta los grados noveno. Cuando este establecimiento se encuentra en la zona rural, toma unas características distintas a las ya comunes de la ciudad. Algunas de ellas son: El común denominador en sus estructuras está más en la historia. En su mayoría han sido casas donadas por miembros de la comunidad, en otros lugares, la donación es hecha por un morador o las juntas de acción comunal han regalado los terrenos para su construcción o gestionado su consecución con personas adineradas que tienen sus fincas en esos territorios. Algunas de estas infraestructuras son con materiales del medio, otras son con materiales urbanos de construcción. Tienen calendarios flexibles debido a que en muchas zonas del país los niños ayudan a sus padres a recoger cosechas de lo que se produce en esos lugares; la escuela adapta su calendario para que los niños logren complementar sus labores académicas con el trabajo de la familia. Los ejemplos más claros son el café, cuya cosecha se produce en el mes de octubre y los calendarios empiezan muy temprano en el año para que llegada esta fecha, tengan terminado sus programas y puedan cerrar el año lectivo. Hay flexibilidad en los horarios. En estos lugares rurales, las distancias muchas veces no son muy cortas y los niños tienen que caminar una, dos o hasta tres horas para poder llegar a la escuela todos los días y cuando llueve les toca pasar ríos, arroyos y quebradas, haciendo más difícil la llegada. Se admiten a los niños si llegan media hora después o llegan más tarde.

Se encuentran ubicados en sitios apartados con poblacionales muy pequeñas que reciben el nombre de veredas, caseríos, resguardos o corregimientos; otras veces su población es dispersa en el territorio, es decir, la distancia entre

una vivienda y otra es bastante considerable. Están orientados a la productividad con currículos que responden a las necesidades del campo. Algunos de ellos cuentan con grandes extensiones de territorio que les permite desarrollar actividades agropecuarias, cultivo de peces, cría de aves, fomento de las artesanías; otras escasamente cuentan con un pequeño territorio para administrar su labor formativa. En cuanto a los servicios públicos, en su mayoría presentan grandes dificultades. Por un lado, hay centros educativos carentes totalmente de ellos y en otros tienen la luz y el agua y funcionan de forma deficiente en su servicio; en su mayoría no cuentan con gas, redes telefónicas, TV cables y salas de informáticas.

Por estar en zonas fuera de la ciudad, en Colombia, se le han asignado una serie de metodologías denominadas flexibles para facilitar su trabajo; de las más universales en este campo está la escuela nueva, la cual trabaja con guías de autoaprendizaje para facilitar la labor del estudiante; también se encuentra la telesecundaria que trabaja con herramientas didácticas audiovisuales y un docente a cargo de esta trabajo que sirve como facilitador del proceso. En los lugares donde los niños entran con edades más avanzadas a la escuela, utilizan el modelo de extraedad para garantizarle un mejor trabajo del grado en sus edades cronológicas. El método CAFAM, es bastante difundido en estos sectores y lo trabajan para la educación de adultos, ya sea en horas nocturnas o los fines de semana. Además de estos, están los métodos del sistema de aprendizaje tutorial (SAT). Se les denomina escuelas unidocentes o multigrados según sea el caso, porque en un mismo espacio, casi siempre pequeño, albergan varios grados de educación y los estudiantes son atendidos por un solo docente, quien debe multiplicarse para hacer una labor conjunta en la misma jornada de trabajo. Por ser escuelas pequeñas en cobertura e infraestructura; la gestión es muy poca y está orientada al manejo curricular de la productividad, a buscar estrategias para resolver las dificultades que se les presenten y resolver los conflictos de la escuela y fuera de ellas.

2.2 MARCO TEÓRICO

La palabra currículo viene desde los tiempos antiguos y sus raíces se encuentran en una voz latina que se deriva del verbo “*curro*”. Para algunos significa correr, carrera (Ortiz, 2009, p. 13). Además sostiene el mencionado autor, que: “Alude a un proceso, camino, recorrido...”. Para Comas (2009), su “etimología está en la palabra *currere*, que significa más que una carrera el hecho mismo de correr la carrera”; para otros su significado es simplemente una carrera (p.36). Franco (1994), sostiene que la palabra original viene del latín *curriculum* y se usaba desde el siglo XVII para referirse al conjunto de disciplinas de estudio (p. 15). Su utilidad según Marsh (1986), se remonta a la filosofía griega en donde aparecen Platón y Aristóteles como precursores para referirse a los temas enseñados durante el período clásico de la civilización Griega.

La carrera se puede entender como el camino recorrido o a recorrer, su participación en ella, a través de un desplazamiento que se realiza para llegar a una meta, o “en términos operativos lo que se debe hacer para lograr algo; por lo que hay que pasar para llegar a una meta prevista” (lanfrancesco, 2004b). David Hamilton y María Gibbani (1980) sostienen que su aparición se dio en los países angloparlantes y aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa, más concretamente en la Universidad de Glasgow en el año de 1633. lanfrancesco (2004c) afirma que “el término currículum fue utilizado por primera vez en un título de texto en la literatura pedagógica por Franklin Bobbit en 1924”. Según Mejía (2004):

Algunos autores plantean los inicios de esta problemática en la constitución del famoso trivium (gramática, humanidades y retórica) y quadrivium (lógica, matemática, física, ética) de la ratio studiorum jesuítica de 1586 y perfeccionada en 1599 con fines de preparar nuevos jóvenes de las órdenes y comunidades religiosas, y jóvenes de las clases dirigentes. Están también las instituciones de San José de Calasanz, las Escuelas Pías de San Juan Bautista de La Salle, y otras de San Juan Bosco. (p. 2)

En las líneas anteriores se destacan tres aspectos:

1. El currículum tiene un punto de partida, este es visible de acuerdo con las pretensiones del mismo; a la vez tiene un recorrido, el cual va mostrando si el camino es el más indicado y finalmente tiene un horizonte hacia el cual se dirige la apuesta de los que lo trabajan.
2. Se sitúa en el campo de la enseñanza, este lo lleva al plano de la Didáctica, de la Pedagogía y de la escuela. Pone de manifiesto la importancia del conocimiento desde sus mismos orígenes.
3. Hace referencia a lo pedagógico, lo ubica en lo disciplinar, la educabilidad, la enseñabilidad y la literatura y en el campo de la educación religiosa, alude a los jóvenes como su principal objetivo para una formación que preserve la sociedad de la época en los campos religiosos y de poder vigentes en las mismas.

Todos estos temas se resumen en dos campos muy importantes, la escuela y la educación. En cuanto a la primera, ha tomado en su seno este vocablo y lo ha venido convirtiendo en un concepto cada vez más acabado, ágil, proactivo y pertinente, dialogante y democrático. Tiene sus preocupaciones iniciales en sus aspectos internos, luego en lo social y finalmente en lo cultural. En el campo educativo, su complejidad es cada vez mayor; orienta no solo lo que la escuela debe hacer sino las relaciones que esta tiene con aspectos tan importantes como el trabajo, la ciencia, la tecnología, las competencias y la globalización.

En lo que están de acuerdo muchos autores es que el currículo es un término polisémico (Correa, 2004; López, 2005; Ortiz, 2009), controvertido (Malagón, 2007; Correa, 2004), polifónico (Cabas, 2004; Magendzo, 2004; Posada, 2008c); y “resbaladizo, escabroso y multiforme” (Ortiz, 2009, pág. 10). Todos estos calificativos muestran las diferentes posturas, los diferentes autores, las diferentes concepciones y la importancia pedagógica y educativa que tiene el tema en cualquier época y en cualquier parte del mundo, inclusive los autores a veces lo interpretan de diferentes maneras y lo utilizan en uno y otro sentido dando lugar a que se puedan ubicar en diferentes categorías o tipologías que se hacen de ellos.

Con base en estos planteamientos iniciales se presenta un análisis de los autores que han conceptualizado sobre el currículo y sus principales presupuestos. Para un mejor entendimiento se han organizado en seis categorías referenciadas a continuación: Desarrollo pedagógico y didáctico en la estructura curricular, el desarrollo humano y social como horizonte del currículo, currículo democrático para una sociedad en perspectiva de cambio, los currículos transversales como estrategia para el conocimiento integrado, la ciencia y tecnología en las sociedades modernas y su inserción en el currículo y la selección cultural como alternativa curricular para la transformación. Esta se última se convierte en la perspectiva, desde donde se explica el problema de investigación.

2.2.1 Desarrollo pedagógico y didáctico en la estructura curricular

Como se ha visto, el concepto de currículo ha nacido en el seno de la educación y se ha desarrollado en la misma, de tal manera que son inseparables el uno del otro. Toda educación tiene su intención o propósitos y estos vienen orientados por la filosofía, los objetivos y los valores que se trazan para la formación de la persona, el grupo y la comunidad. La escuela se convierte en el lugar de “entrenamiento” de lo que se necesita saber o aprender, de lo que se necesita enseñar de acuerdo al desarrollo científico y tecnológico y a lo sociocultural como fuente de conocimiento; también tienen como objetivo la preservación de la cultura local y universal. Según Pratt (1978-1982), este proceso de enseñanza no es realizada sólo por el maestro

sino que necesita apoyarse en materiales, estrategias y métodos para llevarlo a cabo a través de las disciplinas, estas deben conducir a una formación en la vida de los estudiantes.

Un aspecto relevante en esta categoría es la enseñanza. Ella prepara al joven para vivir en una democracia en la cual pueda participar con el saber aprendido en la escuela; también lo orienta en los procesos de convivencia, con una formación ciudadana y moral que lo haga capaz de vivir en sociedad y acerca a los estudiantes a las ciencias básicas y humanas; con base en esto, sostiene Shiro (1978), citado por Magendzo (1996): “las necesidades psicológicas del estudiante y los problemas de necesidad pasan a un segundo plano como fuente de contenidos curriculares” (p. 19).

Desde este ángulo de la enseñanza, el currículo ha recibido innumerables aportes de los autores; para Sperry (1973), citado por Hoyos, Hoyos & Cabas (2004), la enseñanza es un programa cargado de una lista de materiales los cuales se colocan para el estudio bajo la tutela de un maestro quien orienta todo el proceso pedagógico. Por su parte Chiapeta (1973), citado por López, N (2002), lo ve como el conjunto de actividades que conducen al aprendizaje de los estudiantes en un sistema escolar y las cuales se realizan a través de las materias que imparten el conocimiento. Los discentes tienen que superar estas materias a través de un proceso de evaluación, el cual da cuenta de lo aprendido. En esta modalidad, el currículo ha tomado la concepción de programa, de resultados y de plan; con base en este último término, varios autores han planteado desde lo pedagógico que el currículo corresponde al plan de estudio. (p. 25)

Flórez (2000), corrobora este planteamiento sosteniendo que el plan de acción es orientado por el profesor y llega a sus alumnos cuando comparten en el aula ya sea las teorías de las ciencias o la realidad circundante de las escuelas; estas actividades se realizan con pautas ordenadas para llegar a su feliz término. De acuerdo con esta forma, el currículo sólo encuentra significado en la relación mutua que establecen los alumnos con sus docentes y en la ocupación didáctica que resulta de esta relación, buscando siempre la obtención de resultados o logros deseados para los primeros ya sea en actividades dentro o fuera de la escuela. .

En esta concepción, la experiencia tiene un gran valor pedagógico, puesto que se asocia a los procesos de aprendizajes, a la realidad más cercana y a la vivencia de los actores educativos. Así Hoyos, Hoyos & Cabas, (2004), sostienen que: “El currículo es el conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos, para que actúen adecuadamente sobre el contexto” (p. 14-15). Estas experiencias cumplen

varias funciones; tratan de disciplinar a las personas a través del cumplimiento de la normatividad y de la realización de actividades pedagógicas como lo es el trabajo colaborativo, en el cual los estudiantes se mantienen ocupados en sus pensamientos y sus acciones, en el momento, son netamente pedagógicas; entran en juego también las actividades recreativas que hacen parte de su desarrollo y formación. En estas experiencias se contemplan la vida del alumno, la vida de los profesores, el ambiente, los métodos de enseñanza, las salidas pedagógicas; en fin, todo lo que prácticamente conduzca a los logros de los objetivos propuestos institucionalmente; Shubert (1985), citado por lanfrancesco (2003C), lo sintetiza de la siguiente manera: “El currículum es la experiencia recreada en los alumnos a través de la cual pueden desarrollarse”. (2003c, p. 21).

En un plano más amplio se considera el currículum como la organización y selección de “ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo con criterios metodológicos...” (Ortiz, 2009c, p. 10). Se entiende la didáctica como una ciencia que tiene diferentes enfoques y por consiguiente metodologías. Aquí los procesos de enseñanza y aprendizaje entran en un ámbito de negociación para la obtención del conocimiento, para el desarrollo de los procesos de formación de los estudiantes; por eso, su ámbito entra a considerar otros elementos en el terreno educativo como los problemas y las situaciones problémicas, los objetos de estudio, los objetivos de formación, los contenidos traducidos en temas y problemas del contexto, los métodos como camino para orientar el conocimiento, la evaluación, la cual demuestra los procesos formativos, la práctica pedagógica y los procesos de reflexión que se llevan a cabo sobre la misma.

Uno de los grandes aportes a esta concepción de currículum como trayecto pedagógico, es la importancia de la investigación en el mismo. Su preocupación fue iniciada por Stenhouse (1984b), seguida por Carr y Kemmis (1988). En Colombia son varios autores que participan de esta materia; entre ellos Mejía (2009), (López, 2001-2002). Se propone ante todo concebir el proceso curricular como un proceso investigativo, porque el currículum expresa una visión de lo que es el conocimiento en el campo educativo. De esto se deriva la importancia del profesor en esta forma de construcción curricular. Para Stenhouse, el desarrollo curricular no es posible sin el concurso de la investigación y los profesores deben participar de manera central para construir una tradición en este campo. Se necesita un profesor investigador, el cual vele por la calidad del currículum a través de procesos de organización y planificación constantes en las instituciones escolares. De igual manera, invita a los estudiantes a pensar por sí mismos y no repetir lo que los docentes dicen, es decir, recrearse en una cultura de la crítica, de la producción del conocimiento a través de la investigación y no quedarse en la cultura de la reproducción y seguir diciendo lo que otros ya han dicho.

El profesor debe cuestionar permanentemente su propia enseñanza y las prácticas educativas que no estén acorde con estos planteamientos; la investigación permite hacer estas miradas, no sólo para permitir la reflexión de lo que acontece sino ponerle énfasis en las posibilidades de intervención para entrar a solucionar la situación investigada. De esta manera, la orienta, dinamiza y la devuelve nuevamente hacia los contextos, con un claro conocimiento del mismo para hacerlos pertinentes hacia la población que lo conforma.

La práctica se convierte en objeto de observación permanente y van surgiendo preguntas sobre el proceso que invitan a los maestros a reformular críticamente su forma de ser, saber y hacer; sobretodo en un mundo globalizado como el de hoy, en donde hay una marcada influencia de esta movilización mundial por el conocimiento en las distintas disciplinas y en las diferentes profesiones. Si la investigación del maestro empieza a introducir cambios en el currículo, las consecuencias más cercanas son la nueva producción de teorías, los nuevos conceptos en la construcción de un saber pedagógico, hay otras interpretaciones sobre la realidad inmediata y mundial, aparecen nuevas estrategias de trabajo; el nuevo conocimiento coloca al maestro en una dimensión distinta frente a su saber práctico para que tenga una nueva mirada de los entornos donde cotidianamente actúa. Aquí el maestro investigador encuentra dos caminos distintos pero a la vez complementarios y corresponden a las soluciones u organización de propuestas. En el primero se plantean alternativas para lo propio o sobre su práctica pedagógica y la segunda, busca intervenir sobre el contexto o situaciones problemáticas que se derivan de su investigación. Al respecto Hoyos, (at. el.) anuncia que: “El currículo es un concepto clave en educación y en el campo de la investigación educativa ya que está referido a un proceso de transición entre sociedad y educación” (P. 14).

En otro plano de lo pedagógico se nombró arriba que el currículo, para algunos, toma la forma de plan de estudios y otros (Apple, 1986; Gagné, 1997; Rule, 1974; Dottrens y Johnsons, 1967 & Beauchamp, 1997) le denominan programa. De esta forma el currículo se convierte en un documento diseñado para poder planear las actividades de la escuela. Las actividades, por lo regular vienen dadas de manera instruccional con el fin de desarrollar los contenidos, valores, objetivos, propuestas y las unidades de aprendizaje que los alumnos deben recibir para mejorar sus relaciones y su sentido social. También, se considera una amplia guía para la acción de los docentes, de tal manera que orienta su accionar dentro de las instituciones escolares y fuera de ellas. En síntesis, los programas permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje de los discentes.

Finalmente, existen otras consideraciones pedagógicas y didácticas en esta categoría que marcan la finalidad del currículo; es decir, entra a un plano más

personal y universal a la vez. Contempla la realización personal o la construcción de proyectos de vida para que los educandos quieran trascender y la sociedad y la familia deben apoyar estas iniciativas de los niños y jóvenes, puesto que son parte de su formación integral. Arredondo (1981), citado por Lanfrancesco (2003) contempla el análisis y la reflexión de tres aspectos importantes: las características socioculturales del contexto, la importancia que tienen los educandos en el proceso educativo como centro del mismo y la utilidad manifiesta de los recursos didácticos y pedagógicos (p. 21). Esto hace que los currículos sean cambiantes; algunos lo hacen inconscientemente y otros de manera velada. En este últimos caso Porlán (1997), citado por Correa (2004), alerta sobre este cambio, puesto que ello implica un compromiso histórico, dialéctico y actitudinal de la comunidad educativa para llevar a cabo estos cambios de manera eficiente. (p.116)

2.2.2 El desarrollo humano y social como horizonte curricular

Es necesario recordar que cualquiera sea la postura curricular, siempre está de por medio el ser humano. Éste, en unos más que en otros, se convierte en el centro de la actividad académica, para potenciar los desarrollos humanos y sociales de los individuos y comunidades donde se ejecuta. En esta categoría son notables los aportes de (Villarini, 1996b; Roldán, 1991; Álvarez, 2001; Correa, 2004c; Gvertz, 1998; Magendzo, 2008 & Shiro, 1978).

Para Roldán (1991b), atreverse a construir un currículo implica pensar y aventurarse a redimensionar el pensamiento, sentimiento y las acciones del ser humano; valorándolo, motivándolo y reconociendo que es un ser en permanente crecimiento biológico, psicológico y sociocultural y donde quiera que esté, brinda un aporte a la dinámica universal. Es un ser que crea en la vida: objetivos, propósitos, metas, sueños y utopías. El currículo se convierte para los seres humanos, en un camino de vida, donde se plasma su proyecto de vida y se vislumbra el horizonte en su proyecto de ser humano, como concreción de sus perspectivas e iniciativas, para construir realidades, tejer esperanzas y buscar la felicidad en el trayecto de la vida que le toca recorrer (p. 65). Como diría Fals Borda, un hombre sentipensante[†]. De esta manera la existencia de los seres humanos en la escuela se hace cada vez más real y sus expectativas van creciendo a medida que conoce el mundo con sus nuevos adelantos como la globalización, la ciencia, tecnología, la cultura y la historia.

Otro ingrediente importante en esta categoría es entender que estos planteamientos conducen a las personas a tomar sus decisiones, con plena autonomía; dar cuenta del qué, para qué y el por qué están aprendiendo; porque “El fin de un currículo es convocar el desarrollo integral del estudiante,

[†] Término que utilizó Orlando Fals Borda para referirse a la forma como las personas que viven a la orilla del Río Magdalena de Colombia quieren y piensan en su Río, de donde derivan su sustento y donde se ha levantado su cultura.

en cualquiera de los niveles educativos, minimizando el hiato histórico entre los niveles formativos” (Correa, 2004d, p. 214).

La teoría paidocéntrica ubica al sujeto que aprende como centro del currículo y su atención a las necesidades y posibilidades de desarrollo deben ser atendidas de manera pedagógica desde la escuela. En Colombia, según la ley general de educación el centro de la actividad pedagógica en la escuela es el estudiante y los derechos de los niños están por encima de cualquier otro derecho según la constitución de 1991. Se nota que esta defensa del desarrollo humano tiene no sólo teorías educativas que lo sustentan sino soporte legales que obligan a su cumplimiento desde cualquiera de los campos, entre ellos el educativo.

Si bien el estudiante es la principal preocupación formativa del desarrollo humano en el campo educativo; éste es parte de un entorno social al cual pertenece y en el cual comparte en su día a día. Pues bien, la visión de este desarrollo humano no es el individuo egoísta o solitario; por el contrario es la persona solidaria, emprendedora, líder de su comunidad y que sea capaz de aportar al desarrollo social de los lugares donde vive, con conciencia propia y sentido de la colaboración. Si bien se propone un ciudadano con principios y valores éticos y morales para servirle a su entorno inmediato, también es cierto que debe tener una conciencia internacionalista: un hijo de la aldea pero sabiendo que es ciudadano del mundo.

Villarini (1996c), es uno de los grandes representantes de esta categoría y hace manifiesta su preocupación al sostener que “Ignorar la interacción entre currículo y vida puede conducir a posiciones ingenuas, es decir, a ignorar el currículo, en apariencia neutral, es un instrumento para la reproducción de ciertas relaciones e intereses de grupos sociales. Cuando por el contrario, se asume la interacción en el currículo puede ser una continuación y reconstrucción de la experiencia social del estudiante, es decir, un instrumento de desarrollo humano personal y social”. Esta cita muestra que el desarrollo humano tiene que estar en función del desarrollo social, debe ser un compromiso social; el currículo es pues, una instancia para la reconstrucción de la sociedad, para el bienestar social y para insertar al hombre en el mundo social a través de los procesos de socialización y sociabilización mediante el aprendizaje. Se propone un tipo de relación más dialógica y sistémica, en donde el estudiante y el profesor se entiendan mutuamente a través del conocimiento y la comunicación afectiva, de hecho “los problemas de conocimiento que tradicionalmente se tratan entre las cuatro paredes del aula de clase trascienden hacia otro contexto” (p. 16); el social.

Los problemas de la modernidad y postmodernidad llegan más temprano que tarde a las escuelas; esto es motivo de preocupación de los teóricos de esta

concepción curricular, quienes observan que la sociedad está amenazada por una serie de problemas como el sexismo, la pobreza, la miseria, el abuso infantil, la prostitución, el desplazamiento forzado, la delincuencia juvenil, el homosexualismo, la drogadicción, el narcotráfico, la violencia social en intrafamiliar, la exclusión y la marginación de grupos sociales de la satisfacción de las necesidades básicas y fundamentales ofrecidas por la sociedad. La escuela, el currículo y los educadores deben prepararse para afrontar esta problemática y formar a los niños en la estructuración de una personalidad que le permita afrontar estos problemas, pero también contribuir a la solución de los mismos. Para ello, propone Roldán (1991c) la construcción de un

Currículo abierto; permeable, membranas invisibles que permiten y requieren del intercambio con otras vidas para nutrir la propia, abanico de posibilidades, apropiación de tramas para tejer sobre ellas urdiembres diferentes como expresión de la diversidad de cada uno y construcción permanente de sentidos sin murallas que marcan y detienen... (p. 55).

En síntesis, se requiere de propuestas que sean pertinentes, es decir, construir lo que se requiere, que sea coherente con el tejido social de la comunidad y que responda a la que esta espera de la educación, dotando de sentido las prácticas humanas que en ellas se comparten; flexibilizando el tiempo, las circunstancias, los programas; cediendo cuando se necesita sin perder su misión e identidad. Ha de permitir este currículo el intercambio con otras culturas para conocer saberes, negociar intereses comunes, compartir experiencias y unirse en la productividad.

2.2.3 Currículos democráticos para una sociedad en proceso de cambio

Si bien en la anterior categoría se busca como fin último el desarrollo social, no siempre este viene dado con compromisos políticos que le impregnan una dinámica distinta en la forma de mirar la realidad. En esta nueva categoría, el papel ideológico y político son fundamentales y entre sus representantes se encuentran (Kemmis, 1998c ; Correa, 2004e ; Sacristán & Pérez, 1995; Peter Senge, 1996; Hoyos & Cabas, 2004; Malagón, 2007d ; Young, 1999; Sánchez, 1995; Schab, 1969; Lundgren, 1992; Shuber, 1985; Shiro, 1978 & Magendzo, 1996).

Comienza a tomar fuerza esta corriente al empezarse a cuestionar el papel de los currículos técnicos y prácticos. Por ejemplo la teoría técnica considera a la

sociedad y la cultura como una necesidad de escolarización, por lo tanto, el aula y la clase son lo fundamental y el centro de la actividad curricular; estos se convierten en el fin último y los objetivos sociales de la educación. Kemmis (1998d), llama la atención sobre este particular y empieza a analizar y proponer al currículo como una construcción histórica social; es decir, tiene en cuenta el pasado, presente y se proyecta hacia el futuro con fines sociales de mejoramiento; por lo tanto, su estudio hay que mirarlo como una evolución histórica y social. (p. 44). Al ser un producto de la historia social y humana, sus repercusiones se hacen llegar hasta las esferas sociales; o lo contrario, los grupos sociales dominantes lo utilizan para perpetuar su poder político y económico sobre los demás; es decir, el currículo se convierte en una forma de reproducción social en la escuela; este hecho, según Kemmis, se ha venido dando a través de la historia en todas las sociedades.

Los procesos y las desigualdades sociales dan cuenta de esta forma de dominación; sin embargo, poco existe una sistematización de las teorías de esto en las escuelas y menos de sus prácticas. Lo que queda al descubierto es que las teorías curriculares son teorías sociales; vienen de ella, están en ellas y se dirigen hacia ellas; en su interior reflejan la historia de las sociedades en donde han tenido su origen, pero también tienen inmersas lo que se necesita para lograr el cambio, la reproducción y transformación de estas sociedades.

Esta concepción ha encontrado eco en teorías educativas como la sociocéntrica, “la cual ubica a la sociedad con sus intereses y necesidades de transformación y desarrollo como centro del currículo” (Roldán, 1991, pág. 65). Esta se apoya en gran medida en ciencias como la sociología y las teorías del desarrollo social, las cuales le impregnan un sentido crítico a la realidad y buscan el bienestar común con estrategias participativas para el fomento de la democracia. Si bien el conocimiento es una gran preocupación en esta categoría, éste tiene que distribuirse socialmente y para ello la escuela es el lugar apropiado para hacerlo y el currículo su principal estrategia de difusión.

Otro de los aspectos importantes, por los que se orienta esta concepción curricular, es en la democracia para la defensa de los derechos humanos. Sánchez (1995), citado por Magendzo (1996b), asegura que “La creación de un clima escolar democrático es básico para un currículo de educación, para los saberes y la democracia, para la formación de los derechos humanos.” (p. 77). Al entrar en juego los derechos humanos, la connotación política se hace visible, máxime en un país como Colombia, en donde ha habido épocas en que la violación de estos derechos por parte de los grupos violentos y del mismo Estado ha sido constante en el territorios nacional; ponerse a la defensa de ellos, ha merecido descalificativos por parte de un grupo de la sociedad y de los gobernantes mismos y ha sido un riesgo bastante grande en donde se ha visto comprometido la vida de las personas que han abogado por esta defensa. Entonces defender los derechos humanos significa defender la vida, los

atropellos contra el ciudadano indefenso que cohabita en el mismo territorio. En síntesis, esta defensa se ha convertido en una profesión de bastante riesgo para la vida de quienes se atreven a practicarla.

En el plano filosófico el currículo debe cumplir su papel histórico en una determinada sociedad, que oriente a las instituciones en sus aprendizajes y desaprendizajes o cómo dice Peter Senge (1996), crear organizaciones inteligentes y abiertas. En una nueva reconceptualización de éste, Malagón (2007e) plantea que la construcción social y práctica del currículo está ligada directamente al desarrollo de las sociedades industrializadas, puesto que las sociedades han tenido varias formas de industrialización. Ésta incide en los comportamientos sociales y en la reconfiguración de la sociedad, la cual llega hasta las escuelas para curricularizarse. Estas sociedades demandan una mano de obra y la escuela empieza a formar para cubrir estas necesidades sociales de trabajo que aparecen.

Volviendo a la importancia social que tiene el currículo, éste le otorga un gran aporte a la vida social de las personas, “reconoce y promueve la dignidad humana, fortaleciendo los ideales de trascendencia personal y de realización social” (Magendzo, 1996c, p. 66). El ser humano debe ejercer con plenitud su voluntad de ser un miembro con valores bien cimentados y participe de los cambios que se gestan en el contexto social donde vive; tiene que crecer como persona y colectivamente, logrando esta participación al involucrarse en los temas y problemas que le atañen como grupo y, de esta manera, su hacer estará orientado al beneficio de la colectividad y del bien común. Visto así el currículo no sólo mejora las condiciones sociales y humanas de las personas, sino también la calidad de la educación.

Ludngren (1992b), citado por Kemmis (1998e) es uno de los que empieza a mirar el currículo con los ojos de reproducción social: es decir, como una forma de replantear las relaciones sociales y productivas que se han venido dando para buscar un mejoramiento de las clases menos favorecidas de la estructura social (p. 23). El mismo Kemmis (1998f), citado por Ortiz (2009d), propone a partir de estas, una teoría crítica del currículo en donde las estructuras sociales deben ser más equitativas y justas; para él, es la construcción de un currículo democrático que permita una negociación de los intereses sociales y la distribución de las riquezas y finalmente propone:

El curriculum debe asumirse como un proceso permanente de búsqueda e investigación didáctica, camino a la transformación social, que origina los procesos pedagógicos a través de los intereses y necesidades propias del

entorno sociocultural; sus actores y programas culturales que identifican, priorizan y solucionan problemas locales, nacionales e internacionales. Promueve la cultura e impulsa el desarrollo humano individual y colectivo; construye y reconstruye conocimientos en los diversos saberes disciplinares; es decir, debemos ver (p. 16).

En un plano más comunicativo y de relaciones, el currículo propicia un ambiente de interacción entre las personas. A través de estas entrecruzan sus acciones cotidianas, de producción, de recreación y trascendente; esto lo hace ser social por la misma naturaleza de los actores y sus finalidades. Lo hace social también, el trabajo mismo que se ejecuta en los centros educativos, al organizar el conocimiento y compartirlo a través de procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales orientan la toma de decisiones en las personas y las escuelas. Esta capacidad de decidir sobre el conocimiento, sus prácticas y las relaciones deben hacerse sobre la base de un cambio que sirva como potencial transformador de la sociedad y determine un nuevo tipo de relación con el Estado.

Estos currículos también se denominan pertinentes por su impacto en las personas y, sobretodo, en la sociedad que los acoge. Sin embargo, no es tarea fácil conseguir estos objetivos; Malagón (2007f) lo expresa de la siguiente manera: “Lograr un consenso entre lo que la institución quiere, lo que la sociedad quiere, lo que el profesor propone y lo que los estudiantes desean es una difícil tarea del currículo” (p. 88). Tarea que debe contemplar, al menos, la búsqueda de los conocimientos, el desarrollo de actitudes, valores y competencias para formar sujetos con conciencia democrática y miembros de una comunidad universal.

En esta forma de organización, hay principios de transversalidad expresados por Sacristán (1991) y (Young, 1999). Ellos sostienen que el currículo es el elemento nuclear, el cual sirve de referente para el trabajo interdisciplinar y la consecución de los logros institucionales. Los temas deben permitir realizar este trabajo y alcanzar el fin último del currículo: la formación para la vida.

2.2.4 Los currículos transversales como estrategia para el conocimiento integrado

Inicia su análisis cuestionando la forma fragmentada de los currículos, a estos algunos lo llaman asignaturistas, otros lo denominan enciclopédicos. Los currículos diseñados de esta forma, no logran levantar el nivel de autonomía que los estudiantes requieren, tampoco garantiza la calidad de los procesos y la apertura al campo investigativo, como tampoco la inclusión del contexto de manera pedagógica. Por otro lado, esta mirada de calidad se ve amenazada porque a los niños y jóvenes se les enseña el currículo dividido en disciplinas y no se aprovecha el conocimiento integral que está en la naturaleza y la sociedad. Si no hay calidad, no hay excelencia y ésta la han convertido en unos de los meros propósitos en las instituciones escolares; es decir, se intenta pero no se logra, no hay faro o caminos que las iluminen. Se asume, desde este nuevo enfoque, que centrar los currículos en disciplinas o asignaturas condicionan los currículos, “la educación se vuelve académica, los procesos, métodos, toman un matiz netamente académicos, los recursos se limitan a fortalecer la enseñanza institucional” (Ilanfrancesco, 2004d, p. 83); el currículo es convertido en un instrumento que mantiene los territorios, feudos, las islas o lo que los maestros consideran su propiedad privada sobre el conocimiento de las materias, el manejo de los recursos, y la implementación de estrategias pedagógicas.

Por otro lado, es necesario resignificar y recontextualizar la relación que ha existido entre teoría y práctica, deben coexistir de manera complementaria y retroalimentarse mutuamente, trabajar conjuntamente sobre ellos para producir currículos pertinentes; o sea, apropiarse del contexto sociocultural, teniendo en cuenta la institución escolar, la población y los conocimientos de las ciencias.

Todo esto sumado a las consecuencias de la superespecialización, la imposibilidad de la educación de lograr que los alumnos adquieran conocimientos, desarrollen habilidades, y opten por valores de una manera equilibrada, la poca o nula preocupación de las instituciones educativas por formular proyectos y diseñar estrategias que articulen e integren el conocimiento, la poca relación de las escuelas con el contexto sociocultural, el desconocimiento de la contrastación de un currículo para la vida y el cambio; la influencia de los modelos empresariales en los sistemas educativos y además, agrega Torres (1996), que “conceptos como enseñanza globalizada, interdisciplinariedad, participación, democracia, trabajo en equipo, comprensividad, autonomía, etc, pueden acabar perdiendo su riqueza original y reducido a frases hechas” (p. 27).

En muchos países, entre ellos Colombia, se ha iniciado un proceso de renovación curricular que permite hacer una reestructuración, con la pretensión de mirar hacia esos contextos e incorporarlos al campo educativo para evitar la insularidad de las instituciones y el atomismo académico de los currículos.

Esta nueva forma curricular debe responder a los nuevos desafíos de la modernidad, a la forma como está organizado el conocimiento, al desarrollo de las ciencias y las tecnologías, a la inclusión, a los derechos humanos, los problemas de género, la identidad cultural, la educación ética y estética, a las diferentes formas de violencia, a las concepciones sobre educación y pedagogía. En estos albores de las discusiones pedagógicas, surge la propuesta del currículo integrado, el cual intenta romper con la desarticulación y conjuga “en su diseño e implementación todos los componentes que conforman la estructura curricular, el contexto, el sujeto, los procesos, los objetos de transformación y los núcleos programáticos” (Malagón, 2007g, p. 160). Esta nueva concepción asume la integración del conocimiento de manera holística para estudiar la realidad y vivir las relaciones sociales.

Esta nueva visión totalizadora tiene como características la interdisciplinariedad, el enfoque investigativo, la pertinencia, la participación, la flexibilidad, el enfoque social, integración de la teoría y la práctica, temporalidad, enfoque interinstitucional y la evaluación permanente.

Una de las discusiones, bastante obvia en este diseño curricular, son los temas transversales; para Magendzo (2005), estos temas definen el desarrollo de la iniciativa personal y grupal, por cuanto los estudiantes y docentes se involucran para obtener el conocimiento de otra manera, en donde juegue mucho la creatividad para no seguir haciendo los aspectos rutinarios, sino aventurarse a formular cosas distintas en donde la imaginación juegue un papel importante. Implica también, un trabajo en equipo para elevar la cooperación, la solidaridad y demostrar que el conocimiento es una construcción social; también conlleva el desarrollo de competencias de emprendimiento en donde la escuela se acerque al sistema productivo para investigarlo e integrarlo como conocimiento en la escuela. Estos currículos son inclusivos y tienen un marcado respeto por la vida y por lo vivo (p. 42).

La visibilización de estos temas tiene el ingrediente de ser participativos y deliberativos, por cuanto su construcción pone en juego el diálogo de saberes y la acción de los miembros de la comunidad educativa, para que de una manera inductiva se realice el proceso. Así los temas no se sienten impuestos porque vienen desde arriba, sino que en la discusión académica van surgiendo de manera apropiada del medio social y cultural y de desarrollo de las ciencias.

Entre las estrategias de integración del conocimiento más conocidas dentro de esta propuesta están los núcleos temáticos y problemáticos, los núcleos de formación; la integración por problemas, por temas y por eventos. Todos ellos se caracterizan por un marcado énfasis en la interdisciplinariedad, la investigación, el aprovechamiento del contexto, la organización del conocimiento de una manera distinta y el desarrollo del pensamiento crítico.

Los teóricos que representan esta tendencia señalan que las concepciones críticas del currículo han fundamentado la propuesta de transversalidad, los cuales “invitan a pensar de forma un tanto diferente los procesos de solución, transformación, apropiación y evolución del conocimiento” (Malagón, 2003, p. 21)

2.2.5 La ciencia y tecnología en las sociedades modernas y su inserción en el currículo.

Los procesos de globalización hoy en el mundo, han venido reconfigurando las estructuras sociales, culturales, ambientales, económicas y políticas de todos los países del planeta. En América Latina se ha sentido con fuerza este movimiento que se ha venido implementando a través de sus estrategias como son el neoliberalismo, el cual tiene como política central la reducción del Estado a su mínima expresión, para dejar el sistema productivo en manos del capital privado; también, se encuentra el libre comercio, la multiculturalidad y la reducción de la inflación a un dígito, entre otros. Todo esto demuestra que el mundo va cambiando y con ello lo hacen también, consciente o inconscientemente, las personas que participan de las prácticas sociales en él.

Todos los cambios en la sociedad producen avances, estancamiento y retrocesos; unos en mayor medida que los otros. En particular, en esta nueva estructura curricular se asume que los cambios han venido siendo impulsados por, los adelantos de la física cuántica, la aceleración y evolución en la ciencia y la tecnología, el uso de la informática y las comunicaciones, la cibernética, la robótica, las nuevas subjetividades, los adelantos en las nuevas concepciones sobre educación, la implementación de nuevas reformas en educación, la aparición de la quinta revolución industrial, las investigaciones biotecnológicas, el desarrollo de la genética, la electrónica y la ciencia de los nuevos materiales. Todos estos cambios han impulsado nuevas formas de ver el trabajo y el mundo de la vida.

El acuerdo hoy, en todas las comunidades académicas y científicas es que el mundo entró en una nueva época, la de la sociedad del conocimiento o la sociedad del aprendizaje. El conocimiento se ha convertido en la mercancía más preciada, en el recurso más importante y poderoso de las sociedades desarrolladas o en vías de desarrollo; los países, grupos o personas que lo poseen, se convierten en los dominadores del mundo y los que se imponen en el mercado de la economía orbital. Ducker (1994), citado por Posada (2008d), contribuye a esta discusión manifestando que “Las industrias que han pasado a ocupar el centro de la economía, son aquellas cuyo negocio es la producción y distribución del conocimiento” (p. 10).

La nueva cultura del conocimiento, la fuerte tendencia a la competitividad, el desarrollo de las ciencias y las nuevas discusiones en el campo educativo han derivado en tres aspectos importantes que marcan la pauta hoy en los diseños curriculares de las instituciones escolares de cualquier parte del mundo: las nuevas tecnologías, las competencias y los estándares.

Las tecnologías siempre han existido en la vida del hombre, pero cada nueva época trae consigo el diseño de nuevas de ellas para suplir las necesidades que van apareciendo en las sociedades; sin embargo, en los últimos años las nuevas tecnologías tienen un notable desarrollo, logrando permearse la vida de las personas en muchos lugares del mundo; se han instalado como centro de control y búsqueda de la información y el conocimiento y logran convertirse en un recurso imprescindible en el campo educativo, para favorecer los aprendizajes; por eso, conocer el diseño de ellas, participar en sus análisis, saber seleccionarlas para poder aplicarlas y mejorar los sistemas de evaluación, es hoy una prioridad en el campo educativo. Su uso y manejo genera unas destrezas y desarrolla unas competencias que son propias de la época en la cual vivimos.

En la educación, las TIC inciden en tres campos que se complementan para la buena formación individual y social de los estudiantes. Ante todo, requiere una formación del profesorado para integrar este nuevo aprendizaje al de su saber específico. El manejo de estas herramientas de manera didáctica, le facilita el trabajo, por cuanto el conocimiento a los estudiantes les llega de forma audiovisual. Hoy se necesita un docente que tenga: habilidades, destrezas, conocimiento, dominio y buen uso de estos medios didácticos y recursos tecnológicos.

En cuanto a los estudiantes son muchos los beneficios que le aportan las TICs; obtienen un aprendizaje significativo, les fomenta el trabajo en equipo y fortalece valores de cooperación y solidaridad, las competencias también se ven afectadas de manera positiva, ya que trabajan con nuevos lenguajes; también estimula la creatividad y la imaginación y los valores como la autonomía son fortalecidos.

En lo referente al currículo, también, las afectaciones son de una manera estructural y formal. Una de las principales propuestas es que estas mediaciones pedagógicas se conviertan en un eje transversal que integre las áreas del saber. El manejo de estas nuevas mediaciones genera un mayor y mejor acceso de la información, indican el modo de tratarlas y orientan su experimentación para favorecer la construcción del conocimiento; dicho de otra manera, las TICs permiten expresarse con y en ellas.

En un mundo cada vez más interconectado, es necesario que se utilicen estrategias acordes a su evolución. Estos nuevos lenguajes informáticos y su colectivización son cada vez más revolucionarios en sus alcances e innovaciones, su acceso es cada vez más accesible a las condiciones económicas de los grupos sociales y su radio de acción está llegando a los rincones más recónditos del mundo, contribuyendo así al desarrollo de las competencias de los actores educativos.

Las competencias son otro de los aspectos importantes de esta nueva categoría. Su definición depende de factores como la ideología, la política, el mercado y el desarrollo humano y social. Candreva (2009), las define como:

Las capacidades prácticas que corresponden con necesidades funcionales (académicas, profesionales, educativas, sociales, laborales, empresariales...) que pueden ser fundamentalmente intrínsecas y que se sitúan mas allá de los conocimientos y recursos cognitivos que ellas mismas movilizan para poder hacer frente a situaciones (p. 15).

En su aceptación más universal las competencias son “saber hacer en contexto” o “con lo mínimo que se aprende, hacer lo máximo en contexto”; para Cejas (2005), “es la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado”

La competencia es entonces, una capacidad que poseen las personas con el fin de ejecutar sus actividades, poniendo en juego sus habilidades y otros recursos para llevar a cabo con éxito las acciones vocacionales, profesionales u ocupacionales de las personas en los contextos requeridos. Estas acciones deben ser plenamente identificadas o reconocidas para que existan instituciones sociales y pedagógicas dedicadas a la formación del capital humano encargado de realizar estas labores. La competencia también favorece la integración de saberes o los conocimientos de las áreas fundamentales como los que se encuentran en el contexto; estimula el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores. Trasladando esta discusión al ámbito escolar, es como decir que los conocimientos utilizados para la formación de los estudiantes en el aula, deben servir para afrontar situaciones prácticas; en eso consiste su transformación. En síntesis, la competencia es saber actuar utilizando todos los recursos que se tienen a la mano.

El desarrollo humano las sitúa como unas dimensiones y las clasifica en competencias: emocionales, intuitivas, comunicativas, intelectuales, investigativas y laborales; también ubica tres niveles que son las competencias básicas, las genéricas y específicas. Las competencias laborales se han venido impulsando hoy a través de movimientos como el emprendimiento, la competitividad y la productividad

En esta categoría se habla entonces de un diseño curricular por competencias; sus mayores preocupaciones están en el desarrollo humano de los niños, la satisfacción de las necesidades sociales y la preparación para el empleo, con base en estas necesidades. Candreva, (2009b), hace referencia en cuanto “el diseño curricular por competencias debe estar precedido de un análisis integral, sostenido en la investigación educativa, que brinda una adecuada evaluación diagnóstica” (p. 11). Estos tipos de evaluación están ubicados en teorías educativas y pedagógicas, cuyos paradigmas epistemológicos orientan las formas de conocer para hacer; es decir, es la integración de las ciencias con la técnica y la tecnología para lograr los mejores desempeños del estudiante, técnico, tecnólogo o profesional. Significa esto que la productividad es también, un aspecto importante, ella sufre unas transformaciones al llegar al mercado, se convierte en una fuente, cuya principal consecuencia es favorecer el progreso técnico para alcanzar un mejor nivel de vida de las personas en la sociedad. Magendzo (1996d), descubre que “existe un estrecho vínculo entre las capacidades que se necesita desarrollar, los recursos humanos calificados y las instituciones formadoras de producción y aplicación de conocimientos. La educación es el componente más significativo” (p. 147).

La ciencia pone al servicio de la humanidad los conocimientos teóricos y prácticos, la tecnología complementa con la técnica y sus herramientas fundamentales para el trabajo, la educación capacita a las personas para estos oficios y los coloca en el mercado competitivo para el servicio, estimulación de los bienes de producción y consumo. También, aquí el currículo se convierte en una estrategia para hacer posible todo este proceso, agregándole la posibilidad de formación en la convivencia y el crecimiento de los recursos y del Estado como nación.

Con base en estos planteamientos la mirada sobre el currículo está dirigida a entenderlo como una práctica social, cuya principal insumo es el desarrollo de las competencias para suplir las necesidades sociales de un momento histórico y no sólo de un lugar determinado sino de muchos espacios que al mismo tiempo tienen características comunes de mercado. Todo parece indicar que las competencias definen, en gran medida, los criterios para valorar el progreso de las sociedades, para la selección de los requisitos que se necesitan para seguir creciendo y la organización de las instituciones sociales responsables de estos desarrollos. Vistas así, las competencias tienen que ser diseñadas de acuerdo con los perfiles profesionales, ocupacionales y éticos que la sociedad

espera y necesita del ciudadano de hoy para su desenvolvimiento en el mundo competitivo.

Las ventajas más sobresalientes, según los defensores de esta estructura curricular son las siguientes:

- ❖ Es un proceso irreversible y contribuye a minimizar los índices de pobreza que viven muchas comunidades del planeta tierra.
- ❖ La economía y la cultura muestran sus fronteras entre ellas, pero a la vez abren las fronteras nacionales para convertirse en componentes universales.
- ❖ El intercambio de culturas permite confrontar los valores propios de cualquier comunidad con los que universalmente se muestran a través de las tecnologías.
- ❖ Implica lo anterior una valoración de lo autóctono con base en los principios universales de momento.
- ❖ El conocimiento es el valor agregado a la producción.
- ❖ El conocimiento más amplio, valorado e internacionalizado es el que está más cercano a la producción.
- ❖ La producción no sólo tiene en cuenta la mercancía sino al sujeto que tiene identidad individual y social.

2.2.6 La selección cultural como alternativa para la transformación

El currículo como concepción de selección cultural tiene sus orígenes en (Berstein, 1977; Boudieu, 1977, Grundy, 1987; Magendzo, 1986 y 1987; Mejía, 1998 & Rodríguez, 2003).

Estos autores se han inspirado en las concepciones que muestran a la cultura como elemento fundamental en el campo educativo porque representa una de las mejores herencias que se han tenido de generación en generación. A través de ella se nota ese legado universal que se adquirió y el cual socializa a las personas que lo comparten. La cultura se ve en todo y “cada pueblo es portador de cultura, esta le proporciona los elementos identitarios, tanto individuales como colectivos, que la hacen única y diferente de las demás” (De la Torre 2007j, p. 4); es construida por los hombres para lograr convivir en un medio en donde la relación consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con las cosas que construye se llevan a cabo como un proceso de afirmación en lo propio y valoración de los demás.

Ya desde la década del 70 existía la preocupación por la conformación de los currículos como fuente de formación de los niños y jóvenes para que a través

de ellos se fueran preparando como miembros útiles de una sociedad, la cual no era tan vertiginosa en esos tiempos como los de hoy; Tabas (1973), citada por Ianfrancesco (2003d) lo expresa de la siguiente manera: El currículo es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil de nuestra cultura”(p. 19); incluso King (1976), citado por Ianfrancesco (2003) ya había llegado más lejos en estas concepciones y proponía que “ El currículo, es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar” (p.19-20). Desde luego es entendible el término psicopedagógicas, cuando en esos momentos históricos, la pedagogía estaba impregnada de fuertes corrientes pedagógicas dominantes y esto era llevado a la escuela como formas de trabajo y construcción curricular.

El currículo, pensado desde la cultura, ha aportado unas grandes contribuciones que han obligado a concebirlo de manera distinta; se proyecta como más dinámico, se siente más cercano y su perfume es más identitario. Desde esta fundamentación en la cultura, se ha llegado a la concepción del *currículo como selección cultural*. Grundy (1994b), una de las pioneras en esta teoría lo manifiesta de la siguiente manera:

El currículo no es un concepto abstracto sino una construcción social-cultural.

Es una forma de organizar el conjunto de prácticas educativas humanas, por lo tanto, el currículo no debe buscarse en las estanterías de las instituciones educativas o de los profesores, sino en las acciones de las personas que forman parte del contexto educativo. (p. 20-21)

Este nuevo enfoque genera una movilización por encontrar los diferentes elementos que potencien o puedan obstaculizar los diferentes aspectos que hay en las escuelas y comunidades rurales y pueden ser compartidos en las diferentes formas manifiestas en la convivencia, en los territorios, en la cosmovisión y en la naturaleza; ejemplo de ellos, es la forma como los jóvenes han venido ascendiendo en los sectores del campo, pese a sus dificultades de comunicación que muchas veces los aísla del mundo; las mujeres también, han venido siendo objeto de formas de trabajo y educación que han permitido desarrollar un papel más protagónico en sus comunidades.

Los procesos migratorios, los medios de comunicación, las nuevas formas de productividad que se abren en el sector rural, han venido creando nuevas expectativas en los habitantes de estos lugares que lo hacen una población cada vez más heterogénea con respecto a sus antecesores. Por otro lado, los

movimientos indigenistas y sus luchas por las conquistas de sus derechos y territorios también han venido reconfigurando las fuerzas sociales de estos sectores que han venido en ascenso, hasta llegar a conformarse como fuerza política en el país. Estos reconocimientos, si bien es cierto que son heterogéneos, tiene el común denominador de generar unas resistencias frente a procesos como la globalización, el neoliberalismo, la apertura económica, el avance de los medios de comunicación; movimientos estos, que inciden en gran parte sobre la cultura tratando de homogeneizarlas y, como consecuencia de esto, desprendiendo a las comunidades de lo que son como pueblo. Frente a todo esto, las escuelas han venido reflexionando y creando en sus lugares de origen movimientos de resistencia que se han curricularizado, a través del rescate y valoración de sus prácticas culturales, sociales y educativas.

La educación entonces, empieza a tomar un nuevo protagonismo desde el análisis de todos aquellos elementos que sirven de base para el reconocimiento, valoración y desarrollo de un proyecto cultural, acorde con la situación del contexto. En este entramado contemporáneo, la escuela se convierte en un nuevo escenario de discusión que propugna por la reconstrucción cultural de esos entornos; para cumplir con ello necesita metodologías que le permitan apropiarse de todos estos elementos y es aquí donde el currículo se convierte en la principal estrategia para lograr estas metas y objetivos. Los autores de estos enfoques, ven con mucha claridad estos planteamientos pero admiten la poca relación que guardan con las políticas educativas que son gerenciadas desde los centros urbanos; sin embargo, insisten en que “Plantear estos temas es significativo para la educación, el currículo y el cambio cultural, porque permite entender las racionalidades que las políticas de reforma poseen y su débil vinculación con un replanteamiento de la selección cultural, base de la construcción cultural” (Rodríguez, 2003c, p.7)

Las políticas educativas, ni apoyan ni contemplan en gran medida la selección cultural; pero hay, en lo social, la política de los espectáculos que muchos entienden como meramente culturales; estos últimos, al igual que otros en la medida que van tomando fuerza, van convirtiéndose en reglas culturales que contagian a las personas. Éstas al sentir inyectados este gran ritmo en sus vidas, van siendo afectadas en sus pensamientos y modificando sus comportamientos, así sea por momentos. Todo esto no se produce por azar, es intencional y crean organizaciones sociales, las cuales velan por esos espectáculos. Es aquí donde la escuela no deja escapar estas manifestaciones y las que rescata para aprovecharla en la reconstrucción curricular que se ha venido proponiendo en los espacios donde ellas se manifiestan. Siguiendo estas líneas, se concibe que:

El currículo sólo puede ser entendido en la sociedad que lo organiza y en alguna medida significa la selección que se hace de parte de la cultura por parte de las instituciones y personas que el poder-saber sanciona como válidas en ese momento y designan cómo debe ir a la escuela para cumplir los objetivos que la sociedad requiere de ella” (Mejía, 2003, p. 1)

La construcción curricular ha tenido su evolución en una sociedad de masas como la que hoy existen en los países latinoamericanos. En estos diseños siempre se encuentran unas concepciones: de ser humano, de sociedad, de educación, de prácticas culturales y educacionales que han significado la elaboración y organización de unos currículos dominantes y centralizados. Deconstruir todas estas prácticas educativas que se han venido rutinizando y afianzando de manera cotidiana para poder hacer una simbiosis significa un trabajo largo, tedioso, doloroso, lento para poder construir la relación que debe haber entre lo que es la localidad y las necesidades universales del mundo de hoy. Visto de esta manera no se puede seguir replicando estas formas de currículo hegemónico, predominante; por ello, es necesario pensar y repensar el currículo, el cual tenga como base una serie de preguntas, cuyas respuestas conduzcan a la organización y producción de un conocimiento desde lo local pero con proyección universal. Estas nuevas formas necesitan nutrirse de elementos democráticos como la participación, la descentralización, la inclusión y el diálogo, sobretodo en ambientes rurales que tanto lo necesitan.

Estas nuevas formas deben partir de organizar el conocimiento de otra manera a como se ha venido haciendo hasta el momento en las escuelas rurales; pensar en currículos globalizados, integrales, que transformen las prácticas pedagógicas en las escuelas, que cuestione los saberes disciplinares y miren más de cerca sus contextos para transformarlos. “Estas situaciones junto con el tema del financiamiento replantean la forma de comprender el papel de la educación, bajo la idea que el currículo constituye una política del conocimiento determinada por una selección sociocultural” (Rodríguez, 2003d, p.5).

La selección cultural debe mirar la ruralidad de una manera distinta a como se ha venido haciendo en los últimos tiempos, por cuanto ella no es reflejo de estas miradas. Las expresiones que en ella se dan no es solamente el grito de grupos poblacionales en menor escala o las expectativas de comunidades dispersas que se vinculan por intereses comunes para la realización de proyectos conjuntos. La ruralidad, es además de esto, la conjugación de nuevas formas de organización social debido a los nuevos sistemas de producción que han venido apareciendo como las artesanías (mueblería, manualidades), la elaboración de alimentos a pequeña escala y según las

necesidades de los centros urbanos cercanos. El fomento del turismo ecológico en los lugares donde la naturaleza lo permite, las nuevas formas de comercio formal e informal que han venido apareciendo como formas de supervivencia:

Por ello, la ruralidad la concebimos como un proceso complejo de desarrollo humano, que no se agota con una ecuación estadística o de cálculo, que contiene como identidad cultural un enorme capital social que la educación aprovecha para enriquecerlo en un diálogo cultural, científico-tecnológico y productivo. (Rodríguez, 2003f, p.14).

Concebir un currículo como se ha venido haciendo necesita preguntarse por aspectos fundamentales de él y su correspondiente aplicación en los sectores rurales; por ejemplo, Eugenio Rodríguez, se pregunta ¿qué necesitan saber los niños, niñas y jóvenes del ámbito rural hoy y en un horizonte de los próximos veinte años?, ¿es suficiente continuar con la selección cultural del curriculum que el sistema escolar ha tenido desde fines del siglo XIX, con carácter homogéneo para toda la población?, ¿la homogeneidad curricular asegura la igualdad?. De igual manera se abren paso estos interrogantes: ¿Cómo desmitificar el currículo hegemónico único? ¿Se necesita un currículo multicultural o intercultural para las escuelas del campo con todos los problemas de desplazamiento que han tenido? ¿Cuáles son los tipos de competencias laborales que necesitan los niños y jóvenes del campo para insertarse en el mundo laboral de hoy? ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes rurales y de qué manera los currículos deben responder a estos?

Estas preguntas no intentan resolver la inmediatez del conocimiento en el mundo de hoy. Las geografías son cada vez más cercanas, las personas pueden estar virtualmente al mismo tiempo en distintos lugares del mundo, las expresiones culturales de cualquier parte del mundo nos llegan en tiempo reales, los intercambios culturales son cada vez más frecuentes y los jóvenes de la ciudad y el campo se conectan hoy con el mundo a través de la internet y sus redes sociales.

De igual manera, la comunicación y las relaciones sociales de las comunidades rurales son perseverantes y permanentes, encuentran un gran potencial en la conformación de las familias como núcleo de formación. En las creencias sociales, culturales y religiosas que la gente comparte, en esas relaciones productivas propias de este sector, como lo es la agricultura, ganadería, pesca y las otras anteriormente mencionadas, hay gran parte de la riqueza contextual.

Se puede afirmar, con base en lo anterior, que la cultura se convierte en un valioso nicho para la educación a través de expresiones culturales como los valores, las actitudes, la manera de vestir, las formas de trabajo, la relación con los otros, la tradición oral, las creencias, los hábitos, las celebraciones religiosas, los bailes, la música, décimas, los cuentos, las artesanías y muchas otras que conforman las identidades individuales y colectivas. Estas formas de expresión se dan en cualquier espacio y en todo momento; Galván (2008), lo expresa de la siguiente manera: “Estas formas de expresión de lo rural se dan en cualquier momento y territorio”; agrega además que “El mundo rural es un conjunto de territorios en donde se expresan formas diversas de representación de la vida material, social y cultural” (p. 8)

El papel de la escuela es seleccionar de ambas culturas los aspectos importantes que sirven para la formación de la población atendida y ponerlos en diálogos; pero este no debe ser un ente pasivo, es necesario que vaya y genere el encuentro entre estos mundos materiales, simbólicos y humanos, para propiciar la negociación cultural. Ésta es muy importante para los actores rurales de la educación porque los coloca en espacio de actuación y construcción cultural, surgidos de sus reflexiones y la valoración de sus entornos que les permite entender la vida, la educación y el desarrollo en unos momentos en donde el campo viene asediado por problemas como los da la violencia, los tratados de libre comercio y los procesos multiculturales. De otro lado, también es importante reconocer que en el país hay muchas zonas rurales atrasadas en donde los medios de comunicación no tienen tan marcada la influencia y la educación es muy débil para generar procesos de recepción críticos, de asimilación y contrastación de la diversidad cultural.

Pensar el currículo como selección cultural es ubicar a la escuela como un espacio dinámico que representa a las comunidades de la vereda, los corregimientos, los caseríos y las zonas apartadas, con una autoridad cultural que se va legitimando a medida que reivindica lo propio en ese espacio de negociación con lo otro y convierte el saber obtenido en un ambiente social y cultural que va a ser compartido por las generaciones presentes y futuras. En este mismo ángulo de la selección cultural, autores como Mejía (1997) analizan la situación hoy del mundo y proponen la necesidad de repensar el currículo, puesto que los procesos de globalización van aflorando las desigualdades sociales, el conocimiento se ha convertido en un poder-saber que viene gestando nuevas desigualdades y, en mayor medida, que las anteriores, las cuales aumentan la brecha de inequidad, pobreza y miseria y la manera como las prácticas educativas se hacen visibles en estas formas de dominación.

Si bien propuestas como esta, coinciden en el trabajo con metodologías cualitativas como la deconstrucción, en donde el trabajo realizado y el conocimiento encontrado es emergente, es decir, el currículo va emergiendo a

medida que se viene trabajando con la realidad de la cultura y la escuela; también, es necesario tener en cuenta elementos de planificación curricular como orientaciones previas que contribuyen a la formación de los actores educativos. Aspectos tan importantes como la autoestima, el autoconcepto que son propios de las individualidades para validarse a sí mismo; la necesidad de fortalecer las capacidades, habilidades, destrezas y competencias para que los niños sientan que la escuela los formó para el mundo del trabajo, la convivencia y la vida y los valores y conocimientos que ya están establecidos, los cuales deben ser confrontados entre la realidad y las ciencias, con el fin de construir el saber que es propio y sirve para esa comunidad rural que lo ha mantenido durante mucho tiempo latente, son esenciales en toda construcción curricular.

En este enfoque del currículo como selección cultural, si bien hay una defensa perseverante por los patrones culturales, en donde estos tratan de mantenerse como una forma de preservar culturalmente a los ambientes rurales por su vulnerabilidad en estos tiempos de globalización; también es cierto que la función del currículo es proyectar estas culturas con base en los intereses, necesidades y expectativas que viven estas poblaciones, las cuales regularmente, han sido abandonadas o no tenidas en cuenta, así se encuentren lejos o cercanas a los centros urbanos intermedios o de las grandes ciudades. En síntesis el currículo debe “proyectar una visión de futuro que abarque los escenarios socioculturales, científicos y tecnológicos, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional...” (Posada, 2008, p. 86). En esta simbiosis curricular va creando nuevas identidades por el dinamismo y la relación que le impregnan las personas y las escuelas activas, los cuales producen no solo una movilización física, sino también del pensamiento de esta gente, sus familias y comunidades.

Estas concepciones deben ser llevadas a la práctica para que se puedan hacer operativas y el hacer esté en correspondencia con ese ser que se pretende formar. Esta pedagogía que sirve como vehículo entre las construcciones teóricas, tiene que ser una “pedagogía cultural” para que le impregne el dinamismo a las formas de relación que se vienen dando y van surgiendo cada vez más fluidas entre la cultura con lo social, la política, la economía, el ambiente y la educación. No significa esto que se le dé a la pedagogía un carácter meramente instrumental, sino que también sea capaz de generar los procesos de reflexión necesarios para encontrar en el saber popular las fuentes de las nuevas construcciones identitarias y de conocimiento.

En este contexto el profesor se convierte en actor importante pero no el centro del proceso educativo, como lo es el estudiante en su medio cultural y su relación con los entes anteriormente mencionados. Pero si los maestros deben tener la capacidad crítica para recuperar algunos patrones que se han venido perdiendo poco a poco; es necesario que tomen la experiencia de la

comunidad educativa, convertirla en logros y vislumbrar procesos de transformación en las comunidades para generar comunidades dinámicas, productivas, dialogantes, democráticas y que permita resolver los conflictos mediante la negociación cultural. De hecho los sistemas de evaluación también sufren sus cambios en esta teoría, puesto que debe estar encaminada a que los estudiantes puedan resolver los problemas que se les presentan no solo en el conocimiento, sino también, en la vida cotidiana de la escuela y la comunidad. Este sistema de evaluación debe ser abierto; que forme y construya en la diversidad, en la multiplicidad; participativo, en donde el estudiante no sea el ente pasivo de los viejos currículos, sino el constructor sus propias transformaciones y de la cultura. La comunidad educativa toma unos matices de empoderamiento en estas nuevas prácticas curriculares y en los ambientes rurales, utilizando diversas metodologías que permitan avanzar en esas nuevas prácticas y saberes. Rodríguez, (2003g) lo expresa de la siguiente manera:

En este contexto, la construcción y reconstrucción curricular es socialmente una producción de percepciones, conocimientos, habilidades, valoraciones. Por tanto, los saberes y prácticas de la escuela emplean distintas modalidades para su construcción de acuerdo con los aportes socioculturales de los actores involucrados directa y complementariamente, como los estudiantes, docentes, familias, comunidades, incluido el entorno medioambiental y sus actividades productivas (p.17).

Otro de los aspectos importantes en este trabajo, y que el currículo realiza permanentemente, es la selección de los contenidos de las ciencias, las artes y la tecnología; tiene en cuenta los componentes de la cultura a la cual pertenece analiza la estructura social con sus respectivos grupos. Dicho de otra manera, el currículo se convierte en una política sociocultural que cuestiona y orienta los procesos didácticos y se pregunta permanentemente ¿Qué se enseña? ¿Qué se aprende?; procurando que las respuestas sean socioculturales y no psicopedagógicas como fueron las que prevalecieron durante el siglo XX. Rodríguez (2003, p. 20) lo concibe de la siguiente manera: “La construcción y reconstrucción curricular y didáctica que se desarrolla sobre una base como ésta, permite abrir un espacio sólido a una aproximación multicultural, la que facilita el desarrollo de las proposiciones...”

El aprendizaje es un factor fundamental en toda teoría o enfoque pedagógico y no menos importante en ésta; la diferencia es de dónde vienen estos

aprendizajes y cómo llevarlos a la escuela. Así el currículo es el “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprendida” (Magendzo, 1991). Visto de esta manera, la cultura se convierte en un aprendizaje y el aprendizaje en una cultura del medio. Se da entonces el intercambio de doble vía, en donde la escuela debe mirar hacia la cultura y esta tiene que abrir los espacios para llegar e influenciar en los aprendizajes de la escuela para darle la identidad a la población, acorde al lugar de su origen donde se levantan o conviven.

Al convertirse el currículo en la estrategia, con una pedagogía cultural, un nuevo protagonismo del maestro y la apropiación de herramientas culturales como el lenguaje, las representaciones, los símbolos y significados, se convierte también la educación en nuevo fenómeno educativo que preserva y propicia al mismo tiempo, los cambios culturales y la construcción sociocultural de los nuevos ambientes rurales.

Estos planteamientos muestran que el currículo también hace parte de esa herencia cultural que se ha venido transmitiendo de generación en generación, en él se ven reflejadas todos esos elementos que se comparten y dan identidad a la población. Sin embargo, esta situación en las zonas rurales presenta dos aspectos diferenciales: el primero es que hay muchos lugares en donde los docentes son del mismo lugar y desde luego valoran su cultura y la incorporan al currículo y a la escuela a través de formas didácticas que propician la relación contexto y ciencia o de levantar experiencias que le permiten un contacto con la realidad del medio. En segundo lugar, muchos docentes no son del medio y vienen de poblaciones urbanas e imponen sus conocimientos, procesos pedagógicos, conocimientos y patrones culturales en la escuela; desde luego que esto no permite la construcción de currículos pertinentes en la vía de la selección cultural porque estos docentes no tienen contacto con las comunidades a donde trabajan cotidianamente.

Lo que se viene proponiendo es que los centros educativos rurales tienen que convertirse en unos entornos socioculturales complejos. Esto implica también readecuar sus infraestructuras para que respondan a esos patrones comunitarios que culturalmente se comparten; si la escuela tiene una modalidad agropecuaria, tiene que garantizar los terrenos y las asignaturas que orienten esta actividad dentro de ella. En un contexto indígena esta infraestructura debe estar impregnada de cosmovisión, territorio y con una educación bilingüe, pero con más énfasis en su lengua materna. Los procesos pedagógicos deben conducir a que a través de las experiencias pedagógicas se apropien de los saberes populares, de los conocimientos, valores y tecnologías como patrimonio cultural. También la gestión de estos centros educativos rurales debe ser más cercana a la comunidad, se necesita un gestor que tenga empatía y valore a la comunidad en su conjunto, pese a las dificultades que traen los multigrados y las escuelas unidocentes; la relación

con el contexto se torna más atractiva y cercana y la escuela puede trabajar con la comunidad en proyectos conjuntos. Lanfrancesco (2003e) afirma que:

Si los centros educativos no se contextualizan en entornos culturales, reales e ideales (deber ser) no producirán transformaciones, retardarán los cambios educacionales y darán continuidad a modelos tradicionales y paradigmas ya superados en otras áreas del conocimiento. El currículo no admite descontextualización sociocultural (p.39)

Así mismo concluye Rodríguez :

Plantear estos temas es significativo para la educación, el currículo y el cambio cultural, porque permite entender las racionalidades que las políticas de reforma educativa poseen y su débil vinculación con un replanteamiento de la selección cultural, base de la construcción curricular. (p.7)

Otro tema importante en esta construcción curricular rural es tener en cuenta la heterogeneidad sociocultural, las diferencias físicas y de aprendizaje de las poblaciones que circundan a las escuelas; por ejemplo, las diferencias mencionadas anteriormente como las expresiones culturales de los jóvenes, de los grupos feministas del agro y de los indígenas; pero también, se abren brechas en lo social, económico y político, lo cual indica que las relaciones sociales y culturales también se vienen reconfigurando. Entonces heterogeneidad e inclusión son parte del currículo y en atención a estos problemas hay una valoración por la diferencia, principio de la democracia y el respeto por los derechos humanos. Es entendible que esta diferenciación está en el entorno sociocultural, el cual también ejerce presión para impulsar los nuevos procesos educativos; en últimas, las escuelas por un lado, deben adaptarse a los entornos para entenderlos; pero por otro, no deben hacerlo totalmente con el fin de investigarlo y estudiarlo a fondo para poder valorar estas diferencias.

En síntesis, el currículo es la estrategia pedagógica que se debe usar en contextos rurales para adaptar la herencia cultural a los objetivos de la educación; teniendo como base los cimientos de la cultura, los intereses de los estudiantes, los del contexto y los intereses de las ciencias; en conclusión, siguiendo este paradigma:

Así, se diseña el currículo con una base sociocultural donde se concibe la enseñanza-aprendizaje como un conjunto de intercambios socioculturales, con un carácter mediacional de la escuela, la comunidad y las personas. Por ello, tiene una orientación hacia la complejidad existencial y fenomenológica de la vida humana, individual y comunitaria, para captar las redes configurativas de las vivencias humanas en sí, con la comunidad y con su entorno, construido y reconstruido históricamente; integra tanto los procesos cognitivos como las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, tiene una perspectiva sistémica en su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje abierto a la comunicación y al intercambio. Por ello, enfatiza tres tipos de variables en el aula: de comunicación, de situación y de experiencia” (Rodríguez, 2003h, p. 17)

Ya se ha anotado desde los inicios de esta investigación que los currículos se diseñan desde los grandes centros urbanos y cobijan con sus políticas a todos los centros e instituciones educativas, incluso las mismas políticas para la educación rural también salen de estos centros ciudadanos. Es necesario volver la mirada al campo con mayor participación de sus actores, construir políticas públicas y educativas que se construyan sobre la base de las necesidades de lo rural; políticas que, además de ser concertadas, tienen que ser compartidas con las personas afectadas, con las escuelas y sus comunidades educativas. Su perfil debe girar en torno a la construcción de identidad local y el desarrollo nacional; en donde la gente se sienta representada, cobijada y amparada por la norma para que la pueda asimilar de manera positiva; de lo contrario, la siente impuesta y genera una manifestación de rechazo o la cumple sólo por el mero hecho de cumplirla.

La política educativa para las escuelas rurales en un contexto del currículo como selección cultural contempla necesariamente el entorno vivido por sus actores como eje central, un entorno que todo los días se construye en cada lugar, en cada familia y en cada persona. Además de la cultura, se establecen

dos ejes que son fundamentales en el proceso educativo; la ciencia y tecnología que apoyan todos los procesos formativos y la producción que orienta las actividades laborales y de convivencia en el campo. La escuela entra en este juego a través de esos ejes para la reconstrucción de esas prácticas sociales, culturales y educativas, con sus actores educativos y los sociales que la comunidad proporciona. Como se nota, la cultura tiene un sentido amplio porque abarca otras dimensiones y no contempla solo lo actual, sino que tiene en cuenta, en esa reconstrucción, lo que viene en los años venideros y afectan lo formal y esencial de ella misma.

Las políticas educativas que se vienen proponiendo para la construcción de este tipo de currículo, y de ellas mismas, necesitan contemplar unos aspectos fundamentales como los siguientes:

- ❖ Entender el currículo como propuesta política cultural que vincule la sociedad y la educación.
- ❖ Entender el currículo como una expresión sociocultural de la población en su diversidad.
- ❖ Comprender el currículo en el contexto de la satisfacción de las necesidades que la población posee, individuales, familiares, sociales y productivas.

Una política educativa, también, debe contemplar la justicia social cuando ha habido tantas desigualdades, abandono, inequidades, violencia, pobreza y miseria como es el caso de los sectores rurales colombianos. La construcción de un currículo como selección cultural es también, una estrategia educacional para producir más igualdad social, para mejorar las relaciones inequitativas en ese conjunto de la población. El currículo tiene que servir para la formación de los niños, jóvenes y adultos pero también para la transformación de la realidad.

Los criterios quedan puestos, en primer término, sobre el saber y el conocimiento, los cuales además de ser relevantes, contextuales y pertinentes, han de ser actualizados para ubicar a las comunidades en la época que están viviendo. En el segundo caso sobre los grupos sociales marginados, excluidos, es decir, los grupos que tienen mayor desventaja en el conjunto de la sociedad nacional. El campo es uno de estos lugares donde confluyen estos grupos.

Si bien se plantea la posibilidad de una política educativa que favorezca la selección cultural porque es casi inexistente, también es cierto que en cuestiones de financiamiento las escuelas rurales son marginadas de los presupuestos estatales; la inversión se queda en los grandes centros urbanos o

en las cabeceras municipales y gran parte de estos rubros es dedicado a la infraestructura y no al mejoramiento continuo de los currículos. Rodríguez (2003i) lo resume de la siguiente manera:

Estas situaciones junto con el tema del financiamiento replantean la forma de comprender el papel de la educación, bajo la idea que el currículo constituye una política del conocimiento determinada por una selección sociocultural, por su parte el financiamiento de la educación constituye una política socioeconómica; la unión de ambas perspectivas no se plantea aún en el ámbito de las escuelas rurales, precisamente por la tensión que subsiste en el ámbito rural entre integración y exclusión, entre modernidad y subsistencia
(p.5)

En cuanto a la metodología del currículo como selección cultural, tiene sus matices particulares. En los recorridos anteriores se ha hablado de de currículo como estrategia, de la pedagogía cultural, del papel del maestro y la escuela. Los presupuestos epistemológicos de este enfoque y su metodología han derivado, en parte, de la ciencia modo dos. En este modo de hacer ciencia, hay libertad epistemológica, la verdad depende desde donde está parado el observador y la verdad se concibe como el acuerdo temporal de las comunidades académicas y científicas y hay diversidad metodológica. La metodología de este paradigma se llama TRAYECTO.

El término trayecto como metodología tiene sus orígenes en los programas de formación docente, surgió con la “finalidad de formar docentes críticos, reflexivos, con capacidad de tomar decisiones y actuar autónomamente” (Ministerio de Cultura y Educación, MEC, 1997). Para ello era necesario que el currículo abriera sus espacios y ofreciera las posibilidades de que el sujeto en formación, se construyera profesionalmente, se querían maestros innovadores, con apertura a los diferentes enfoques pedagógicos y curriculares. Empieza también la preocupación por el currículo en esta propuesta: “Es importante que el currículum atienda tanto a los saberes generales y básicos como a las problemáticas más particulares del contexto institucional y provincial” [MEC,1997]

De esta manera, el trayecto se ha venido convirtiendo en una metodología del currículo, en unas concepciones como la que se viene planteando. Esta

metodología se concibe como un proceso de carácter constructivo y permanente; es amplia y abierta y no posee conclusiones finales; cada trayecto que termina da origen a otro u otros. Se va creando y recreando en momentos, lugares y circunstancias que impliquen un diálogo, unas relaciones intersubjetivas y la posibilidad de incertidumbres; de esta forma los trayectos operan como organizadores del currículo; así:

El proceso investigativo Temporo-Espacial que dominaremos el TRAYECTO se constituye en una elaboración y construcción continúa a medida que las preguntas y las conclusiones del problema y la situación en construcción así lo permitan. No sólo es la problematización también es importante la intención de crear consciencia y porque no, emancipación. (Villada, 2006c, p. 83)

En su construcción el trayecto se va modificando a medida que va avanzando, es emergente, pero también cuenta con principios de planificación que lo orientan desde un comienzo en su estructura; por eso es flexible y dinámico, esto le permite darle sentido a su recorrido en su configuración holística del conocimiento. Se inicia con unos ejes integrales que poco a poco se van desglosando para hacerlo operativo, pero mantienen su interconexión tanto en la teoría como en la práctica y siempre apuntando al desarrollo de competencias a nivel individual y a la política sociocultural en lo colectivo. En su camino, es estratégico, es decir, observa e interviene la realidad en diferentes direcciones; no es lineal ni está determinado y esto le permite avanzar y retroceder al mismo tiempo porque la secuencia en lo causal y cronológico desaparece, así como escudriñar lo que no está en el recorrido:

El trayecto va y viene, por ser temporal en lo cronológico y temporal en lo histórico, como la historia que se construye permanentemente y que no tiene comienzo ni final. El trayecto gira en torno a diversidad de los acontecimientos como hechos trascendentales propios de la naturaleza humana. De la naturaleza que no termina de construirse. (Villada, 2006d, p. 84).

El espacio curricular que se va construyendo a través de la selección de los contenidos de la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no viene a ser unidades autónomas, éstas están relacionadas entre sí y se complementan.

Se puede decir que es una delimitación ilimitada; primero porque crea unos marcos de construcción para hacer operativa la propuesta y segundo, su construcción es permanente y continua.

Es usual en esta propuesta, utilizar los gráficos, pese a ser una metodología de corte cualitativo. Esta técnica ilustra por separado las acciones; pero son deductivas e inductivas al mismo tiempo y guardan relaciones entre sí. Además, las técnicas se van seleccionando en el proceso, según las necesidades y la forma que va tomando la realidad en la construcción y reconstrucción curricular; también, entran en juego las posibilidades y las capacidades de los actores educativos que hacen parte de la propuesta y, finalmente, hay algunas de ellas que se diseñan en el trayecto como fruto de la creatividad de los actores.

Las principales características de esta metodología según Villada son las siguientes:

1. Es el espacio temporal que se recorre cuando se quiere ir de un lugar a otro.
2. Es el proceso que determina los procedimientos y los procedimientos que determinan.
3. Es el sistema abierto que se dinamiza con la indagación.
4. Es la transformación que ocurre en el pensamiento sobre la realidad.
5. Es el regreso y el avance en el impulso de la búsqueda.
6. Es la realidad que se transforma así misma en el sujeto investigador.
7. Es el retorno y el progreso en la búsqueda de la “verdad” (como proceso).
8. Es la espiral ascendente y descendente en la búsqueda de la “verdad” (como proceso).
9. Es la convergencia y la divergencia que contrae y expulsa la “verdad” (como proceso).
10. Es la conformación sistemática y asistemática de la “verdad” (como proceso).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La realidad es dinámica, es cambiante y para aprehenderla requiere de métodos que orienten la actividad investigativa acorde a lo que necesita para transformarla y a las intenciones de la gente que la investiga. Este proyecto se estructura en tres partes complementarias en su diseño metodológico; en primer lugar el paradigma de investigación cualitativa. Este sienta las bases epistemológicas y justifica la importancia del trabajo en estos contextos; el método de investigación está conformado por la investigación acción participativa, la cual orienta el camino a seguir y, finalmente, su estrategia, la deconstrucción como proceso operativo para lograr los objetivos propuestos en la investigación.

3.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Las acciones que han iluminado el presente trabajo de investigación se han apoyado en el paradigma cualitativo. Este siempre busca conocer, analizar e interpretar la realidad. Las personas que intervienen establecen una relación directa y dialógica, lo cual les permite intercambiar opiniones, saberes, conocimientos, sentires y realizar propuestas que van orientadas por la acción para solucionar los problemas de las comunidades a través de una toma de decisiones conjuntas, favoreciendo el desarrollo de las mismas y logrando los cambios o transformaciones requeridas .

Una de las características de este paradigma es la realización del trabajo en los ambientes naturales de los actores. La investigación se realizó directamente en los centros educativos rurales de la cuenca del río Gaira y las actividades favorecieron la colaboración de las personas implicadas en la práctica investigativa, también, se dieron los procesos de reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas, sociales y educativas de los actores, así como la mejora de los mismos. Todo esto conllevó a un proceso de aprendizaje colectivo o dicho de otra manera, se dio un proceso de formación en cada uno de los participantes a través de estos aprendizajes, puesto que tuvieron una visión más global de la realidad en que vivían. Los hallazgos se compartían y se validaban a través del diálogo y el consenso, es decir, toda la información es conocida por todos los implicados en la investigación, tal como lo propone Tamayo (1998, pag.56) "...los hallazgos de la investigación cualitativa se validan por vías del consenso y la interpretación de evidencias..."

La presencia de un diseño flexible que permitió la movilidad y el trabajo en espiral, no lineal o predeterminado por causa-efecto y holístico para comprender globalmente la realidad, contribuyó bastante para lograr una

interacción cercana, amena y no pretenciosa de los investigadores quienes a su vez se convierten en un importante recurso para la recolección de la información, tal cual es mencionado por McCracken (1988), citado en Sandoval (2002, p.133), “la persona que adelanta el proceso correspondiente "funciona" u "opera" ella misma, como el principal instrumento para la recolección y el análisis de datos”.

3.2 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Los inicios de esta estrategia para la acción como la denominaba Fals Borda, tiene sus orígenes en los trabajos de Lewin (1946). Para Sánchez (2008), él “describió la investigación acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: *planificación, acción y evaluación de la acción*”; el mismo autor citando a Balcazar (2003) argumenta que “El método de Lewin partía de la teoría psicosocial y proponía combinar teoría y práctica en la investigación acción a través del análisis del contexto, la categorización de prioridades y la evaluación”(p.5). Se evidencia que desde sus inicios la investigación acción nació como método con todas sus etapas, tiene en cuenta la teoría y la praxis para alcanzar la transformación de las comunidades intervenidas y se ubica en un contexto particular como objeto de estudio, de análisis, de acción y de cambio. Lewin identificó tres etapas del cambio social: la descongelación, el movimiento y la recongelación. Estas etapas se desarrollan en ocho momentos que orientan el proceso investigativo.

Para Murcia (1992, p.12), “La investigación-acción es la producción de conocimiento para guiar la práctica que conlleva a una modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de la investigación acción, el conocimiento se produce simultáneamente con la modificación de la realidad...”. En esta investigación las fases fueron simultáneas en su recorrido; mientras se investigaba en la escuela y en el contexto, la intervención se realizaba en los problemas encontrados, de la misma manera la sistematización se fue adelantando y con ella la producción del saber y el conocimiento. Este proceso concurrente favoreció en gran medida el trabajo en espiral, es decir, avanzar y poder devolverse al mismo tiempo para evaluar el proceso y obtener una comprensión global del mismo.

La investigación acción toma varias formas y en la década de los años 70 toma el nombre de Investigación Acción Participativa y nace como respuesta al positivismo empirista y a las formas de cómo la investigación estaba desligada de la realidad y las acciones que los protagonistas podían hacer para cambiarla. Sus inicios se dan en América Latina con representantes como

Orlando Fals Borda, Paulo Feire, Joao entre otros. “Aquí no se concibe la verdad como predeterminada, sino como una lucha que se va contrayendo en la medida que la investigación se ... objeto investigado” (Bosco, 1987, p. 14)

3.2.1 La IAP como práctica científica. Indudablemente que una de las finalidades de toda investigación es la producción de conocimiento. Este toma unas características muy particulares en este método por su construcción colectiva y todos se involucran en sus construcción, pues la relación epistemológica que se presenta es sujeto-sujeto, es decir, no se conciben las jerarquía en el conocimiento sino que se reconocen las diferencias y las especialidades que tiene los miembros del grupo y los ponen en beneficio de la comunidad. “En la IAP la realidad se conoce mediante un proceso por el cual la comunidad crea teorías y soluciones propias a la problemática existente” (Murcia, 1992b, pag. 13). En esta investigación para superar unas de las debilidades que se le critican a la IAP como es la contrastación, la cual le da un rigor científico a la investigación, se realizaron contrastaciones ente las cuatro escuelas participantes y entre la escuela donde se realizó la experiencia, Centro Educativo Distrital Rural Mosquito, con otras dos Centros Educativos del mismo ente territorial. (Ver anexo B)

El proceso de tener que enfrentar la realidad observando, reflexionando y construyendo saber y conocimiento muchas veces sin tener la experiencia ni el conocimiento formal para ello, hace que las personas tengan que aprender a investigar investigando. Hay elementos que le permiten hacer este trabajo como son la reflexión profunda sobre las situaciones que se presentan y la asunción de una mirada crítica sobre las mismas

3.2.2 La IAP como práctica pedagógica. La experiencia de investigación se convierte en un aprendizaje tanto individual como colectivo para quienes participan en ella; esto se da por el hecho de que la devolución de la información y las socializaciones permite que todos los involucrados se apropien de la información, que luego se convierte en formación para actuar en la práctica.

Las reflexiones sobre el trabajo tienen dos ingredientes fundamentales. Por un lado, es una reflexión sobre la práctica que ha venido realizando la comunidad educativa durante mucho tiempo y ahora le encuentran significados en sus quehaceres, tomando lo que le sirve y desechando las cosas que ya no son válidas para el proceso de cambio que están haciendo. Esta reflexión crítica de la realidad fomenta la reflexión teórica de la misma, es decir, la construcción del saber compartido que se ha dado a través del diálogo de saberes entre los miembros del grupo.

Kemmis & Carr (1988), sostienen que: “...la investigación acción proporciona un medio para que los enseñantes superen los autoentendimientos distorsionados mediante el análisis de cómo sus propias prácticas y entendimientos están configuradas por condiciones ideológicas más amplias”(p.190). La toma de conciencia de los actores sobre su propia práctica y los problemas educativos y de la comunidad, va creando una conciencia que moviliza la participación. Esta se da durante todo el proceso como es la elaboración de la propuesta de investigación, recolección de la información, análisis de los datos y construcción e intervención en las propuestas de transformación. En su mayoría estas participaciones son espontáneas, lo cual implica un compromiso de los investigadores con el cambio de su cotidianeidad; se crean formas de solidaridad, de interacción y de comunicación permanentes, pero también se participa en la toma de decisiones del grupo.

La acción siempre está dirigida a las actividades que generan transformaciones sociales. Hay dos tipos de acciones en esta investigación. Las individuales o la manera como se asume el compromiso de involucrarse en el trabajo y las colectivas, que también tienen como propósito cambiar la realidad. Estas acciones implican un compromiso político de los participantes que los conduce a buscar las soluciones a los problemas planteados y que han venido apareciendo en el camino y necesitan ser intervenidos. Si la investigación es la producción de conocimiento, la acción se viene a convertir en la forma intencional como se modifica éste y la realidad que la circunda.

3.2.3 Los sujetos. En la investigación se contó con la participación activa de: directivos docentes, administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia y personas de la comunidad, quienes se interesaron para iniciar la identificación de los factores curriculares que dinamizan u obstaculizan los currículos y el desarrollo de las comunidades. En este grupo se encuentran miembros de las juntas de acción comunal, madres cabeza de familias, vendedores ambulantes, trabajadores de carga en carros de mulas, pequeños campesinos, indígenas Chimilas, vendedoras de comidas, docentes y trabajadores del SENA, docentes y estudiantes de la Escuela Normal María Auxiliadora, miembros de la ONG SOLICOLQUE, trabajadoras del comedor escolar, estudiantes de los programas de tecnología en educación física y psicología de la Universidad del Magdalena.

Durante el tiempo de la investigación el grupo fue entendiendo que era un colectivo de investigación, organizado para trabajar conjuntamente en la búsqueda de superar la inequidad existente en esas comunidades abandonadas, mejorar las prácticas sociales y educativas y darle solución a la problemática tratada.

Las escuelas, y para el caso particular del presente trabajo de investigación, los centros educativos rurales, deben ser instituciones dinámicas interna y externamente, que contribuyan de manera acertada a la solución de las problemáticas que aquejan su entorno, deben ofrecer una educación atractiva para sus educandos, de tal manera que estos no sólo adquieran nuevos conocimientos si no que le encuentren aplicación inmediata a los mismos.

Desde esta óptica es importante que sus currículos sean contextuales, para lograrlo es necesario que cada uno de los estamentos que la conforman al igual que la comunidad circundante participe de manera activa en el diseño de los mismos.

3.2.4. La deconstrucción

Es la estrategia de investigación acción participativa que utilizan los educadores populares en América Latina para estudiar la realidad de las comunidades que tienen necesidades apremiantes o desean salir adelante en su evolución histórica. Sus orígenes se remonta a los teorías postestructuralistas y es el filósofo Jacques Derrida (1930), citado por Duque (2004), quien:

Le otorga las bases iniciales al pensamiento de la deconstrucción así como del término que nos introduce en un mundo de incertidumbre y preguntas donde las respuestas están en lo subterráneo, en lo no racional. Derrida dice que la “deconstrucción es un fenómeno monstruoso, porque tiene la posibilidad de penetrar en la diversidad de problemas, realidades generando conflictos e interpelando y rompiendo verdades (2004, p. 171)

La deconstrucción consiste en el análisis y la reflexión profunda de los actores y el currículo. Esto presupone el derrumbamiento de aquellas prácticas pedagógicas rutinarias, contrarias a un desarrollo dinámico de los procesos educativos, lo mismo que la construcción de una verdadera comunidad educativa, y por ende, la construcción de una institución promotora de una integralidad. Plantea romper con la verdad absoluta, con las miradas únicas y con la racionalidad como única forma de conocimiento, ya que pone en tela de juicio las verdades; es cuestionar las acciones, los sentidos y definitivamente

los sentimientos que se han fundado en las creencias, conocimientos y saberes , y la idea de girar y mirar desde otro lugar como una nueva perspectiva, dando la posibilidad de extender y entender las experiencias para pasar de visiones simples a complejas.

En el momento de la deconstrucción se necesita hacer un balance, el cual debe permitir ver los elementos del pasado que deben ser desechados, como también, los cuales deben ser deconstruidos y los nuevos elementos que deben ser allegados para convertirlos en una práctica con sentido, la cual exija construir dispositivos coherentes con estos tiempos. Estos ayudarán a llegar a una crítica constructiva y transformadora de los procesos que se están llevando a cabo en la educación, porque lo que se quiere desde la deconstrucción es reconstruir la educación.

Deconstruir significa partir de la experiencia personal, puesto que el individuo sólo es entendido en un entramado social que le da sentido y el cual permite explicar la realidad en todos sus partes; desaprendiendo y reconstruyendo los tejidos que se han deconstruídos ya sean en ámbitos homogéneos, heterogéneos o conflictivos; también “significa desmontar los elementos con los cuales están hechos nuestra práctica social para contrastarla con el mundo de hoy y con las formas de poder y saber” (Mejía, 2000, pág. 2).

La deconstrucción en el campo educativo analiza, desmonta y reconstruye las prácticas educativas rutinarias que han obstaculizado los avances de las instituciones. Para ello se propone cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué hay en la Institución que ya no sirve y necesita ser desechado?
2. ¿Qué hay en la Institución que se debe mantener?
3. ¿Qué hay en la Institución que necesita ser mejorado?
4. ¿Qué es lo nuevo que ha aparecido?

Esta estrategia para su desarrollo cuenta con nueve momentos.

Primer momento: reconocimiento de la realidad y definición del aspecto a deconstruir; momento de negociación ante los actores donde las visiones externas pueden ayudar a explicitar el aspecto que se quiere transformar.

Segundo momento: mirando las huellas personales y colectivas; actividad individual y de reflexionar acerca de la experiencia personal.

Tercer momento: construcción del mapa colectivo; el mapa colectivo e institucional se constituye en la comprensión de los sujetos sobre el aspecto que se está deconstruyendo. La construcción del mapa colectivo se desarrolla en un proceso intenso de negociación, en el cual las preguntas generadoras, contribuyen a develar los saberes, las acciones y las relaciones sociales de poder desde las subjetividades interpeladas en la huella.

Cuarto momento: contextualización teórico-histórico; consiste en presentar a los actores las teorías e interpretaciones que se han ido dando a lo largo de la historia sobre lo que se está deconstruyendo, buscando que los actores se ubiquen críticamente en ese contexto histórico social y puedan contrastarlo con teorías que han explicado la realidad desde otros contextos.

Quinto momento: EL desmonte, el desaprendizaje. El desmontaje del proceso de deconstrucción consiste en desarrollar un proceso de análisis de los aspectos que son parte de la institución analizados desde el tema que se está deconstruyendo. Esto permita identificar nuevos horizontes e ir tomando decisiones con sentido.

Sexto momento: Planeación de la Praxis Transformadora: Inicio De La Reconstrucción.

Séptimo momento: Seguimiento de las Acciones. Permite acompañar en la materialización de la reconstrucción y el empoderamiento, es decir, el proceso no puede quedar en la experiencia de remover al interior de cada uno y en lo institucional sin la concreción en acciones nuevas.

Octavo momento: Retorno a la Realidad Transformada: Realidad II. Retorna a la realidad inicial cualitativamente transformada desde el proceso de deconstrucción que afecta las relaciones de poder con nuevas interpretaciones y prácticas sociales.

Noveno momento: Lo Otro a Deconstruir; es el inicio de nuevos aprendizajes, búsquedas y sentidos en la perspectiva de construir nueva cultura social, rompiendo los consolidados culturales solificados en el tiempo.

Sintetizando el proceso metodológico de la deconstrucción, se divide este en tres fases.

1. FASE DIAGNÓSTICA: consiste en la recolección de la información, realizándose de la siguiente manera:
 - Revisión documental para conocer la problemática del sector Rural de Mosquito.
 - Observación participante, por parte de los investigadores y de un grupo de estudiantes del programa de formación complementaria de una escuela Normal. En esta primera parte la investigación se orienta con guías de visita, diarios de campo, anecdotarios, entrevistas, encuestas, lecturas de contexto, observaciones participantes y talleres de deconstrucción para conocer la situación de los currículos, la trayectoria pedagógica y la mirada del maestro frente a su escuela. Cada actividad tiene su devolución y discusión con la comunidad. La segunda parte la investigación está orientada a la profundización de los problemas más relevantes de la escuela tomada como piloto y su tratamiento desde las ciencias.

2. FASE DE INTERVENCIÓN: contempla la cualificación docente y directivos docentes y el acompañamiento de la propuesta de reconstrucción curricular que vaya emergiendo del seno de la misma escuela. Toca esencialmente cuatro aspectos: la infraestructura, los procesos pedagógico, la gestión y la relación con el contexto

3. FASE DE SISTEMATIZACIÓN: ésta presenta dos etapas de la siguiente manera:
 - La primera etapa corresponde al análisis de la información que se obtuvo a través de la aplicación de las técnicas de recolección de datos. Esta sistematización tiene tres momentos; el primero recoge la información y las integra en un solo texto. Un segundo momento lo inicia la producción de los participantes en temas y preguntas formuladas con base en lo encontrado; por último se elaboran ensayos más integrales. La segunda parte de esta etapa, corresponde a la interpretación de los resultados que emergen de la investigación.

En este método no existe formalmente la selección de una muestra para decidir con qué parte de la población se va a trabajar, pero los objetivos específicos conducen a la necesidad de seleccionar una de las cuatro escuelas para levantar una experiencia curricular exitosa que diera cuenta de del proceso de investigación y transformación que se requerían.

Con base en esto se elaboró un cuadro comparativo de las cuatro escuelas que recoge categorías de análisis como la ubicación geográfica o la forma de acceder a las escuelas, la infraestructura que permitiera brindar los espacios para las actividades a realizar, la disposición de la comunidad educativa, la cual es un apoyo muy importante en centro educativo, la cobertura, para garantizar una población estable durante todo el año, la inclusión para más de cerca el fenómeno del desplazamiento que se produce en el Distrito de Santa Marta y las vías de acceso porque el lugar es muy lluvioso por la cercanía a la Sierra Nevada de Santa Marta. (Anexo B)

Esta contrastación permitió elegir el Centro Distrital Rural Mosquito como centro de la experiencia de esta investigación. Posteriormente este centro fue contrastado con los Centros Educativos de las veredas Tigrera y Perico Aguao (El centro educativo se llama Nueva Colombia). Las categorías de análisis fueron la historia, la infraestructura, los modelos flexibles, la actitud de los docentes, la relación con el contexto y el énfasis o modalidad (Anexo A)

3.4 LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Son las que se encargan de vincular los conceptos, que normalmente son abstractos por pertenecer a las teorías, con los datos empíricos que vienen de la realidad del problema estudiado. Su función radica en recoger de manera sistemática la información que se necesita para investigar en profundidad el problema investigado; por eso el diseño de los instrumentos es tan importante, puesto que la manera como se construyan depende la información que se recolecte. En investigación cualitativa, y más concretamente en la investigación acción participativa, los investigadores pueden diseñar sus propios instrumentos. En esta investigación, la comunidad participó de la construcción de los instrumentos con la ayuda técnica de los responsables de esta tesis de grado. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, el diario de campo, el cuaderno de notas, la lectura de contextos, los talleres de deconstrucción, las vistas domiciliarias, las entrevistas, el análisis documental, la prueba diagnóstica y la encuesta.

3.4.1 La observación participante. Esta surge como una alternativa distinta a las formas convencionales como se venían haciendo las observaciones, en donde los investigadores miraban la realidad desde afuera. Aquí el observador interactúa con la realidad, con los sujetos que participan en ella; de esta manera se convierte en un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad que se viene estudiando. Los investigadores que utilizan frecuentemente esta técnica aseguran que es la mejor manera para comprender la realidad social y cultural, puesto que el investigador está inmerso en la realidad misma y puede realizar su tarea desde adentro o de las

realidades humanas que pretende abordar; “el investigador vive lo más que puede con las personas o grupo que desea investigar” (Martínez, 2000, p. 63). Esto significa que el observador participa en la vida del grupo, organización o institución que investiga, entra en la conversación natural con sus miembros y estrecha las relaciones de confianza con ellos; también vive lo más que puede con las personas o los grupos que intervienen, compartiendo sus costumbres, usos, lenguaje, juegos, comidas, entre otros. Rodríguez (1996) los resume de la siguiente manera:

La observación participante, es un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone además aprender los modos de expresión de un determinado grupo. Implica doble rol de observador y participante en el diario vivir. (p.165).

En esta investigación, uno de los dos miembros del grupo trabaja en el sector de la cuenca del río Gaira y más concretamente en el Centro Educativo Distrital Rural Mosquito a donde se llevó a cabo la experiencia. Desde luego que la pertenencia produjo grandes ventajas como la facilidad a la entrada al contexto, ya fuera la comunidad o la escuela; la generación de confianza con el resto de los actores en la investigación, el conocimiento de los contextos y el hacer que las demás personas se involucraran en el trabajo.

El otro investigador realizaba visitas frecuentemente y compartía las vivencias con la comunidad, incluso cuando encontraba estudiantes libres porque sus docentes no habían llegado a la escuela, entraba a dialogar y a participar en el proceso de formación de los niños. Esto fue creando un estado de confianza entre los miembros de la comunidad y la llegada se hacía cada vez más cercana y amena, puesto que lo recibían como en casa. Se participaba de la mamadera de gallo que frecuentemente caracteriza al hombre Caribe, con sus chistes, anécdotas, comentaban sus historias con sus tragedias, aventuras, desencantos, tristezas, alegrías, esperanzas y felicidad.

Se participaba de la comida que cotidianamente se comparte en la escuela, los eventos programados para integrar los grupos que estaban un poco alejados y se participaba en las charlas o eventos programados para avanzar en el desarrollo curricular de la experiencia. Finalizada la actividad, se procedía a

organizar el cuaderno de notas en algunos casos, en otros el diario de campo o el anecdotario, según fuera el caso

3.4.2 El cuaderno de notas. “Es una libreta que el observador lleva y donde apunta todo lo observado” (Pimienta, 2008, p. 57). A través de esta herramienta el investigador convierte la interacción y la información en un registro que le permite tener fresco lo acontecido y lo vivido; la interacción se da con las personas, con los objetos y con la naturaleza. (Ver anexo C)

Es una técnica de tipo cronológico porque va registrando las visitas en su orden, ya sea en un contexto o en varios de ellos; la información es minuciosa y va dando cuenta de los hechos que tienen significados en la investigación, que hacen referencia a ella o lo sucedido en el momento mismo del evento que se registra.

Este cuaderno de notas se convirtió en el fiel y permanente compañero de los investigadores y en el cual se iba registrando lo que parecía importante, lo que se miraba, lo que se escuchaba, siendo lo más original posible con lo que sucedía; con los acontecimientos, las impresiones vividas y las expresiones relevantes.

En este cuaderno se recogieron los croquis pintados por los investigadores en las escuelas que no lo tienen, algunas expresiones dichas por las personas durante las visitas, hechos acontecidos en los momentos de la misma, las opiniones de los participantes sobre los temas de discusión, la forma como están diseñadas y construidas las escuelas del sector, la organización administrativa y curricular de las escuelas del sector, principalmente de la comunidad indígena de Narajkamanta, la forma cómo iba evolucionando la infraestructura de los centros educativos, las discusiones que se daban en los talleres de investigación, la forma como se construyeron los proyectos de desarrollo académico, entre otras anotaciones. Estos cuadernos de notas fueron la base para construir los diarios de campo, las relatorías y los proyectos

3.4.3 El diario de campo. Es un registro que va acumulando, organizando, y sistematizando permanentemente lo que acontece durante toda la vida del proyecto de investigación. Son también, informes personales construidos a manera de narración sobre los hechos observados en una fuente de datos próxima, que luego se redacta para recuperar la experiencia vivida; por eso es contemporáneo al curso de los acontecimientos. (Ver Anexo D)

Estas notas tienen que ser revisadas continuamente para seguir reflexionando sobre lo acontecido, para complementar lo que se obtuvo o para modificar la

trayectoria de la investigación. Se convierte así en “la primera relación y organización de la información, es como el primer filtro que sufre el cuaderno de notas” (Mejía, 2008, p. 46). En él se reconstruyen los hechos, actividades, eventos y situaciones secuencialmente para dar paso a las reflexiones sobre los mismos.

En este trabajo los diarios tuvieron como principal insumo el cuaderno de notas y a partir de la selección y organización de la información, se redactaron dos formas de diarios. El primero se sistematizó en forma de cuadro gráfico con tres aspectos importantes de la información; unas categorías proveniente de los datos semejantes o diferentes que se obtenía en el terreno; la segunda una pequeña descripción de los hechos sobre esa categoría y la tercera, una reflexión en donde se plasma la mirada del investigador sobre esos hechos. La otra forma de diario fue más abierto, en donde se conjugaban las voces de los actores, la descripción de lo acontecido y la interpretación de ello. Ha de aclararse que este se hizo de manera integral.

Los diarios dan cuenta de los cuatro aspectos curriculares que se vienen manejando en la investigación como son la infraestructura, los procesos pedagógicos, los procesos de gestión y la relación con el contexto; en ellos se da cuenta de las semejanzas y diferencias que tienen las escuelas del sector y de la identidad de los centros educativos rurales.

3.4.4 La Lectura de Contexto. Ésta se ha convertido en los últimos años en una técnica de investigación bastante eficiente en zonas rurales. En ella se miran aspectos importantes de la comunidad como lo sociocultural, lo físico, lo socioeconómico, los servicios públicos, grupos culturales, los aspectos demográficos, las familias, los problemas y las necesidades, la política, la convivencia, las identidades, entre otras. El Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 4790 del 19 de Diciembre de 2008, define el contexto “como un tejido de relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados”. Otro concepto lo suministra Pimienta (2009), el cual le da una mayor amplitud por cuanto eleva el término a las áreas del saber o del conocimiento en la escuela, o dicho de otra manera, las ciencias.

El término contexto se vuelve cada vez más polifónico y amplio. Aquí lo consideramos en tres dimensiones; la primera corresponde al espacio físico o geográfico y lo conforman los paisajes, el relieve, la hidrografía, etc., en las escuelas tiene que ver con la infraestructura donde funcionan estas. El

segundo componente es lo sociocultural y se mira desde aspectos relevantes de la población que tienen relación con la educación como lo cotidiano, lo político, lo económico, las costumbres, el lenguaje, entre otros. Un tercer elemento lo constituyen las áreas del saber. (Boletín normalista, N°4, 2009, p.

1)

Con las lecturas de contextos se puede investigar muchos aspectos de la comunidad en su conjunto como los anteriormente citados; también, se pueden investigar contextos más específicos dentro de ellas como la familias y cuando la situación lo amerita, se puede reducir este contexto a una problemática más específica de las familias como es su forma de vivir en los lugares donde interactúan. Esta lectura se puede hacer a través de visitas domiciliarias para observar más de cerca la problemática estudiada.

Las lecturas de contextos se aplicaron aquí de tres maneras: la primera sobre las escuelas de las veredas el Canal, la Quinina y Mosquito; está última mereció dos tipos de lecturas porque su entorno tiene dos poblaciones claramente diferenciadas, pero con un común denominador: el desplazamiento. La investigación se hizo básicamente sobre el ambiente, lo sociocultural, lo socioeconómico y su relación con las escuelas. (Ver Anexo E).

El segundo tipo de lectura de contexto se realizó en el resguardo indígena de los Chimilas o comunidad de Narajkamanta; por su condición étnica las lecturas se centraron en el carácter de ser indígena o su identidad, su lengua, el territorio o resguardo, la cultura y su cosmovisión (Ver Anexo F)

La tercera forma la constituyó la problemática de los padres de familia y su acercamiento a las escuelas; puesto que el sentir en los centros educativos más cercanos al Distrito de Santa Marta es que los padres no asisten a las convocatorias y le dan la espalda a la escuela. A partir de esta problemática se diseñaron unas visitas domiciliarias para conocer el problema más de fondo y sus repercusiones en el campo de la educación, las vistas se realizaron a los barrios marginales de la línea[‡]: el Milagro y el Socorro

3.4.5 Los talleres de deconstrucción. Son más conocidos como talleres investigativos y es una estrategia de recolección que sirve para obtener

[‡] Son dos pequeños barrios de invasión que se instalaron alrededor de la línea del tren que del interior del país conduce a Santa Marta. Estos dos barrios (El Socorro y el Milagro) reciben el nombre de sector de la línea. En adelante se denominarán de esta manera.

información precisa y cualitativa sobre un tema en particular. Permite la identificación colectiva, analítica y detallada de la información y se convierte a la vez en un instrumento de planeación de las actividades. Su importancia consiste la posibilidad que tienen los actores de abordar desde una perspectiva holística y participativa situaciones pedagógicas, sociales y culturales que necesitan cambiarse para seguir funcionando; también, se convierten en un proceso de cualificación por cuanto prima el aprendizaje a través de la socialización en plenarios , discusiones y debates sobre el tema investigado.

Los talleres de deconstrucción buscan sacar la información de lo más adentro de las personas, para ser reflexionada tanto individual como colectivamente y confronta la realidad de manera analítica y crítica. Se trabajaron tres formas de talleres de deconstrucción: la primera fue una confrontación personal sobre tres aspectos de los docentes; cómo se ven cómo personas, cómo se ven con respecto a la institución y cómo se ven con respecto a la comunidad (huella personal), este taller se denominó “la lectura de mi vida” (Ver Anexo G). El segundo taller es un análisis sobre el proyecto educativo institucional a través de sus componentes (Ver Anexo H) y el tercero sobre la realidad misma para confrontarla con el PEI (Ver anexo I). Estos dos últimos talleres trabajaron con las cuatro preguntas de deconstrucción (Construcción del mapa colectivo).

3.4.6 Entrevistas. Es un encuentro cara a cara, entre un entrevistador y un entrevistado y está dirigido a conocer la manera como comprenden las personas sus vidas, sus experiencias y situaciones y lo expresan con sus propias palabras. Se aplicó la entrevista no estructurada, la cual se realiza a través del diálogo informal y flexible con los informantes, por lo tanto no dispone de preguntas estructuradas previamente sino de una lista de temas sobre los cuales se quiere profundizar. Este tipo de entrevista no se restringe a una sola manera de preguntar, en su estilo el diálogo se va reorientando porque es abierto y de intercambio de saberes.

En el encuentro cara a cara se producen muchos intercambios entre las personas que charlan; se crean ambientes de motivación de parte y parte, esto crea un ambiente más propicio para la colaboración en la información. Algunas veces es necesario estimular la memoria del entrevistado de manera muy sutil, se le reconocen sus logros, sin adularlo y requiere de confianza entre ambas partes para su realización.

En esta investigación se practicó la entrevista informal a cuatro grupos poblacionales distintos que coexisten en el mismo territorio o escenario de la investigación. Un primer grupo lo constituyeron las directoras de los centros educativos; en el caso de la Quinina y Mosquito esta actividad fue más frecuente y con la directora de la escuela de la vereda el Canal se hizo una sola vez, puesto que el centro se había quedado sin maestro porque ella

trabajaba por contrato y en el último año no se lo renovaron; quedando la vereda sin maestra y la maestra sin trabajo. En segunda instancia se dialogó con docentes, padres de familia y estudiantes para conocer un poco más sobre los temas que se venían investigando y de los cuales ellos eran protagonistas.

Las visitas domiciliarias se hicieron con este tipo de entrevistas y en ellas participaron los docentes del centro rural de Mosquito, un grupo del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta y el grupo responsable de esta investigación. Se crearon dos grupos de trabajo; uno para visitar las viviendas que están en las pequeñas parcelas y de los cuales los padres de familias son cuidanderos permanentes y otro, para llegar hasta la vereda denominada la Línea, donde viven la mayoría de desplazados del sector. El diálogo estuvo centrado en problemas como las condiciones de las viviendas, la organización familiar, la ausencia de los padres en las escuelas y la percepción que se tiene de esta, entre otros temas.

3.4.7 Análisis documental. Indudablemente que mucha de la información en el sistema escolar hoy en día se encuentra escrita y reposa en documentos que orientan las acciones de la comunidad educativa. Estos documentos pueden ser personales; ser parte de la elaboración colectiva del grupo del centro, convirtiéndose en un documento institucional; otras veces participa un grupo más pequeño y recibe el nombre de grupales; también se han categorizados como formales e informales. Sandoval (1997) manifiesta que estos documentos son una fuente valiosa en las escuelas porque revelan los intereses y las perspectivas de comprensión de los actores frente a una realidad que les pertenece y que han hecho suya durante un tiempo determinado. (p. 120). Estos análisis documentales permiten plantear hipótesis que pueden ser válidas y confiables, porque están referidas a un contexto particular y han sido elaborados muchas veces por los actores que están dentro del mismo establecimiento.

Los Centros Educativos Rurales de Mosquito y la Quinina son independientes y se autorregulan en sus actividades, por lo tanto tienen sus proyectos educativos institucionales propios. El Centro Etnoeducativo de Narajkamanda tiene su propio documento denominado “El proyecto etnoeducativo del pueblo Ete Ennaka” y el Centro La Candelaria de la vereda El Canal, está fusionado con la Institución Educativa Rural de Minca y su PEI, es el mismo de la institución; su consecución fue difícil por la lejanía con el sector. Con los tres primeros documentos se hizo la lectura con la siguiente metodología.

1. Primero se realizó el rastreo e inventario de de los documentos que se podían utilizar, siendo los más visibles los PEI, por la obligatoriedad de tenerlo cualquier establecimiento del sistema escolar colombiano. Cómo se dijo antes, se consiguieron tres de los cuatro documentos.

2. El segundo y tercer paso del análisis documental que corresponden a la clasificación y relación, no fue necesario por cuanto estos documentos apuntan a lo mismo, es decir, son la carta de navegación para el desarrollo institucional de los centros educativos rurales de este sector. Vale la pena aclarar que no todos estaban completos y algunos no mostraban los avances que se ha tenido en los últimos años. En este punto se hizo fue un reconocimiento de estos archivos.
3. Se realizó una lectura en profundidad de estos documentos de dos maneras. Una a través de la los talleres de deconstrucción y la otra realizada por el grupo de investigación responsable de este proyecto. Esta última lectura se apoyó en la guía 34 emanada por el MEN, la cual sirve para que las instituciones se autoevalúen o se pueda tener una mirada externa de ellas. El análisis estuvo centrado en las convergencias, las contradicciones, las tendencias y las estructuras de los documentos.
4. Luego se procedió a realizar la lectura cruzada con base en los resultados de la guía y el análisis de los mismos. La guía presenta cuatro aspectos que son los mismos de los PEI y se compararon cada unos de estos componentes.

3.4.8 La prueba diagnóstica. Uno de los problemas más grandes que tienen las escuelas en América Latina es el de lectoescritura. Son innumerables los estudios desde diferentes instituciones, enfoques pedagógicos y didácticos, países o conjunto de países y de organizaciones no gubernamentales que han contribuido a la presentación de un diagnóstico global y local de este gran problema. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos las situaciones no han cambiado mucho en las escuelas rurales y las causas, efectos y consecuencias persisten de una manera evidente. (Ver anexo J)

La tradición de los estudios es la búsqueda de los problemas de aprendizaje en los estudiantes y las razones no se dejan esperar: los estudiantes no comprenden lo que leen, los padres no le ayudan en casa, hay problemas de aprendizaje, no entienden su propia letra, entre otras. Es muy poca la preocupación por los aprendizajes de los docentes, siendo que es a través de él como cada maestro va configurando su estilo de hacer docencia. Esta prueba diagnóstica se orientó hacia los docentes por petición de ellos mismos para saber cómo están en lectura y escritura.

La actividad surgió por las innumerables quejas de los mismos docentes sobre los estudiantes; las estudiantes del programa de formación complementaria realizan un análisis de muestra con los alumnos y manifiestan los problemas encontrados, los cuales no están lejos de los arriba mencionados y en uno de los talleres de deconstrucción, los docentes, al hacer una reflexión proponen realizar una prueba lectoescritora para ellos mismos, manifestando que no siempre estos problemas son de los estudiantes, sino que pueden ser

provocados, directa e indirectamente, por ellos mismos. Con esta inquietud se acude a especialistas de la Universidad del Magdalena, con quienes se elabora una prueba diagnóstica y la representación de la escuela fue asignada a la investigadora de esta tesis que labora en el centro educativo.

La prueba consta de dos partes; la primera constituida por una serie de preguntas que buscan el reconocimiento de los maestros de sus propias potencialidades, las relación que han mantenido con su centro educativo y la comunidad y la reflexión en torno a sus paradigmas educativos, pedagógicos y didácticos; la segunda parte, la conforman una serie de preguntas y lecturas para evaluar los niveles literales, inferenciales y críticos de los profesores del Centro Educativo Rural Distrital Mosquito. La prueba se aplicó a seis docentes de la básica primaria y la directora del plantel, quien voluntariamente se sometió a ella.

Los resultados se tabularon en forma individual y grupal; para un mejor entendimiento integral de la situación, se presentan los segundos con base en los acuerdos hechos por los mismos docentes.

3.4.9 La encuesta. Es una técnica que se utiliza bastante porque “recoge, procesa, analiza e interpreta información cualitativa y cuantitativa de personas de la totalidad de un colectivo determinado o de una muestra del mismo” (Briones, 1997, p. 34). Esta información se recolecta a través de un cuestionario, (Ver Anexo K) el cual puede contener preguntas abiertas y/o cerradas. Su diseño debe partir de un problema de investigación, formular los objetivos correspondientes, seleccionar las variables y formular las preguntas. Esta técnica se utiliza para trabajar con poblaciones relativamente grandes y de ellas se extrae una muestra representativa a la cual se le aplica el cuestionario y luego se generaliza a toda la población los resultados obtenidos.

El Centro Educativo de Mosquito realizó una encuesta, la cual se convirtió en un censo, en las veredas que lo circundan. Se les aplicó a todas las viviendas porque la población es relativamente pequeña (75 Casas); comprende la vereda Mosquito y los barrios del Socorro y el Milagro). el diseño, la recolección, la tabulación, el análisis y la interpretación de la información fue realizada por todo el grupo de docentes, incluyendo los acompañantes. Su finalidad estuvo orientada a conocer los grupos familiares y su composición, la escolaridad de los padres y los hijos, como también el conocimiento de los servicios que presta la escuela a los moradores del barrio; otro de los temas centrales fue la elección y selección del énfasis o modalidad del centro educativo a partir de los padres de familia, quienes conocen el contexto y la inclinación de sus hijos.

3.5. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada en los centros educativos de la cuenca del río Gaira, muestra la situación típica de las escuelas rurales en Colombia y América Latina con sus problemáticas, necesidades, intereses, potencialidades y sus respectivas implicaciones en el currículo. A continuación se presentan los principales hallazgos que se obtuvieron en este trabajo investigativo.

La realidad social y natural presente en estos Centros Educativos Distritales Rurales como son La Candelaria, Mosquito y la Quinina y el Centro Etno educativo de Narakajmanta ubicados todos en la cuenca del río Gaira, dan muestra de factores semejantes y diferentes que impactan su currículo; algunos aprovechados como dinamizadores de los procesos educativos al tiempo que otros se convierten en factores que obstaculizan su desarrollo.

La historia de cada centro deja ver factores que los hacen semejantes o diferentes y que dan identidad a sus currículos; ejemplo de factor semejante es que estas escuelas han surgido gracias a la gestión adelantada por las mismas comunidades, quienes sintiendo la apremiante necesidad de educación en sus sectores, se organizan y liderados por un miembro, logran la creación y puesta en marcha de las mismas. La señorita Vitalia Yapes Pacheco en la creación del Centro Educativo Rural La Quinina y la señora Fildina Duran en el Centro Educativo Rural Mosquito son dignas representantes de estas líderes comunales a las que la educación de esta región debe gratitud.

Un segundo factor también semejante es el terreno donde empiezan a funcionar estas escuelas; los cuales han sido donados o cedidos por algún miembro de la comunidad, quienes de manera desprendida y anteponiendo los interés colectivos frente a sus intereses particulares, ceden parte de sus propiedades para que en ella se construyan las escuelas. Así el propietario de tierras, señor Hugo Prado (q.e.p.d), cedió a la comunidad de la vereda El Canal parte de su finca para que en ella se construyera la escuela, la cual se denominó desde sus inicios "La Candelaria".

Con una historia de inicio un poco distinta y aproximadamente a 3 kilómetros de distancia de la vereda El Canal, se encuentra la comunidad indígena de los Chimilas, ubicado en un territorio denominado NaraKajmanta (Madre Tierra), en el cual se encuentra el Centro Etno educativo que lleva su mismo nombre, este

inicia sus labores en una terraza de de 3x8metros o sea, 18m² y luego es reubicada en la nueva construcción.

A pesar de compartir el mismo contexto presenta marcadas diferencias tanto en su creación como en su proyecto educativo institucional. Los miembros de esta etnia vienen desplazados por la violencia y procedentes del resguardo mayor llamado Issa Oristunna, ubicado en la zona rural del municipio de San Ángel (Magdalena) y son reubicados en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Desde el año de 1997, por problema de orden público, varias familias y personas fueron desplazadas del resguardo hasta llegar a la ciudad de Santa Marta, donde estaban dispersas, asustadas, sin ninguna comunicación con sus familiares y bastante necesitada de apoyo. En el año 2000, empezó su organización y gestión de recursos para adquirir una finca donde vivir y volver a los usos y costumbre ette, como es hablar el idioma propio porque lo niños ya no lo hablaban. (Documento de política etnoeducativa N°1, 2008, pág. 16-17)

Estas tierras compradas y donadas por una por la MSD, organización no gubernamental de los Estados Unidos y con un área de 92 hectáreas y una población de 164 personas, fueron convertidas en resguardos por parte de los indígenas Chimilas. En este nuevo territorio, se encuentran con un ambiente natural bastante distinto al de su procedencia; un exuberante paisaje representado por las montañas que acompañan los amaneceres y el diario vivir de esta comunidad; un río cuyo sonido natural se convierte en la melodía reinante de estos espacios, con el verde brillante de una vegetación que da muestra de un sector poco intervenido por la mano del hombre y muy productivo; con una elevada humedad relativa, con tierras fértiles, el canto armónico de los pájaros y una nueva comunidad conformada por campesinos y colonos a los cuales denominan “Waacha” (no indígena) en su lengua materna (Ette Thara). Todos estos aspectos permiten establecer una relación sinérgica de elementos culturales que se reflejan en el currículo de su escuela.

Desde esta perspectiva y en dirección al mar, hace su aparición el Centro Educativo Rural Mosquito ubicado actualmente en la vereda de la cual deriva

su nombre. Empezó su funcionamiento en una vereda limítrofe llamada “Ojo de Agua” bajo la sombra de un frondoso árbol de mango de la variedad hilaza, perteneciente a la finca del señor Rafael Jaraba Ternera. Posteriormente, en busca de una mayor comodidad para los niños y con el fin de favorecer el acceso en épocas de invierno y atenuar la deserción es trasladada a la otra rivera del río en la vereda Mosquito; empezando su funcionamiento en el kiosco de la señora Rosa Rodríguez de Hernández, hasta cuando tuvo que vender la propiedad por razones personales, creándose nuevamente la necesidad de reubicación de la misma. La comunidad se organiza y liderados por la docente Lucelis Polo, gestionan ante el doctor Alfonso Dorian Echeverría, gerente general del SENA, regional Magdalena, y el doctor Álvaro Ceballos Angarita, subdirector del centro Agropecuario, el préstamo de una construcción vieja ubicada en los predios de dicha institución, con la intención de lograr allí el funcionamiento de la escuela. Sin mayores obstáculos y con el aval del secretario de educación de la época, la escuela es reubicada en el sitio donde hoy funciona; ofreciendo sus servicios y mostrándose en la actualidad como el Centro Educativo Rural del sector con mayor desarrollo y proyección de la última década.

Siguiendo el recorrido por la historia de estos centros educativos se llega a la escuela de La Quinina, fundada en el año 1970, como producto de la gestión adelantada por la Señorita Vitalia Yepes Pacheco; quien al observar la necesidad de creación de una escuela en la vereda, logra que la Secretaría de Educación Distrital de ese entonces, nombrara una maestra para este sector; cargo que fue asumido por la Señora María Prado (fallecida). Sin embargo, no se contaba con un sitio donde funcionar, situación ésta que no fue obstáculo para sus inicios, y ante la aptitud perseverante de la comunidad, la señorita Vitalia Yepes decide pagar de su propio pecunio el arriendo de una casa de propiedad del señor José Emilio Manjarrés, comenzando así a funcionar la escuela. Posteriormente se consiguieron con el gobierno municipal, el pago del arriendo de dicha casa, el nombramiento de varias maestras que por el difícil acceso a la escuela, duraban poco tiempo laborando en el establecimiento. Esta última situación conllevó a que la Secretaría de Educación dejara de nombrar más maestros y nuevamente la niñez del sector dejara de ser atendida por el sistema educativo. Ante esta novedad y sin recibir de la administración municipal solución a la problemática, nuevamente la señorita Vitalia convoca a la comunidad y presenta la nueva propuesta que lograría superar la dificultad presentada, la cual consistía en desplazar hasta la vereda a una profesora del colegio “MADRE MARÍA BERNARDA” cuyos servicios serían reconocidos por recursos propios de la señora Vitalia.

En esta oportunidad la escuela funciona en una finca del señor WILFRIDO MANJARRES (PEI, 2009, pág. 6-7). Sin embargo, presentaba la dificultad que allí funcionaba un trapiche y se convertía en elemento distractor para las clases. Ante esta nueva situación la escuela es trasladada a la finca “LA PRISCILA” de propiedad de la señorita VITALIA YEPES. Allí funcionó hasta

cuando se logró, con el doctor MICAEL COTES MEJÍA, representante a la Cámara de ese entonces, recursos para comprar y construir el local donde por muchos años funcionó ; sin embargo, debido al aumento de cobertura y con la intención de dar respuesta a la necesidad de formación de la población, se logra en el año 2005 mediante un proyecto de Ley 21, la reubicación y reconstrucción total de la escuela.



Ilustración 1: vías de acceso

Un tercer factor común que se muestra como obstaculizador del desarrollo de las comunidades y de los currículos en las escuelas de la cuenca, son las vías de acceso. Estas en su mayor parte corresponden a caminos de herradura, situación que hace difícil la llegada a ellas principalmente en épocas de invierno. La comunidad y escuela más

afectada es la de la vereda El Canal, localizada en la parte más alta, su difícil ubicación hace que se convierta en la zona de más difícil acceso, tanto por la condición de la vía como por la distancia en la que se encuentra con relación al área urbana. Esto convierte a la escuela y a la vereda en la más abandonada por parte del estado y con mayor característica de ruralidad.

Sin dejar de estar ubicada en zona de difícil acceso pero con mejores posibilidades de ingreso se encuentra el centro Etno educativo de Narakajmanta y el Centro Educativo Distrital Rural Mosquito. A estos dos establecimiento se accesa por la entrada principal del SENA Agropecuario, sector Gaira; dicha vía cuenta con 2,5 kilómetros en asfalto y el resto hasta llegar a las escuelas corresponde a trochas por donde no hay circulación de transporte organizado.

Más adelante por la entrada al Country Club Santa Marta y con mejores condiciones de la vía, está el Centro Educativo Distrital Rural de La Quinina. Sin embargo, sigue siendo esta una trocha destapada, ubicada aproximadamente a dos kilómetros de la carretera que de Santa Marta conduce a Barranquilla. El primer kilómetro está pavimentado y el segundo destapado y poco transitable, sobretodo en épocas de invierno.



Ilustración 2: Servicios públicos

Como cuarto factor semejante se resalta la precariedad, ausencia o mala prestación de los servicios públicos. En la vereda de El Canal no se cuentan con fluido eléctrico los moradores de este lugar aprovechan la luz solar para desarrollar su labores; en la noche

se iluminan usando lámparas a gas o

linternas con baterías; la ausencia de este servicio se ve reflejado también en la alimentación. La dieta de la vereda está conformada por alimentos no perecederos lo que hace que difícilmente se logren menús equilibrados; la desnutrición y enfermedades como la anemia son unos de los problemas en salud más frecuentes. No cuentan con agua potable; lo cual hace que para el consumo, preparación de los alimentos y demás actividades domésticas sea tomada esta del canal que baña el sector. Ausentes también, el servicio de gas; los habitantes de la vereda se ven en la necesidad de utilizar la leña como principal combustible para la cocción de sus alimentos. El uso de la leña conlleva a la tala indiscriminada de árboles y a la producción de humo; estando estas conductas en contra de las campañas mundiales a favor de la protección del medio ambiente y el cuidado de la salud del hombre. El alcantarillado y la telefonía son otros de los servicios no presentes en el sector.

El pueblo indígena de Narakajmanta cuenta con el servicio de energía eléctrica, pero en condiciones muy precarias y realizadas mediante conexiones rudimentarias e inadecuadas, trayendo como consecuencia bajo voltaje; ausentes se encuentran los servicios de agua potable, alcantarillado, telefonía y gas natural.

En la vereda de Mosquito se presta el servicio de energía eléctrica, en condiciones rudimentarias, conexiones artesanales e inadecuadas. Sin embargo, se resalta la instalación de un transformador permitiendo un mejor voltaje para las parcelas y la escuela. En las casas se puede contar con refrigeradores y de esta manera incorporar nuevos nutrientes a la dieta alimenticia de los moradores como son los alimentos perecederos; cuentan también con el servicio de agua potable con abundante suministro; no se cuenta con gas natural y los docentes hacen comprar de sus presupuesto el cilindro para la comida de los niños. Tampoco hay alcantarillado ni telefonía fija; sin embargo, la señal para equipos celulares se recibe sin mayores inconvenientes. En el sector de la Línea la realidad de los servicios públicos es semejante a la de la vereda Mosquito pero el servicio de agua sólo está presente en algunas de las viviendas.

La vereda de la Quinina cuentan con todos los servicios públicos (agua, energía eléctrica, gas natural y teléfono). Esto permite que las condiciones de vida de los moradores sean mucho mejor que la de las veredas anteriores.

Entre otros aspectos generales a las escuelas se tiene que en su mayoría las infraestructuras son con materiales urbanísticos, pero tipificando el campo. Su población es estable por momento y pese a su condición de desplazada se vuelve flotante, por los procesos emigratorios de la búsqueda de trabajo y mejores condiciones de vida. Los oficios y ocupaciones, por un lado tienen el cordón umbilical en el campo, a través de las parcelas donde se siembran los

alimentos de pan coger. Sin embargo, estas mismas actividades los vuelve vendedores ambulantes, cuando cosechan y/o compran estos productos para venderlos en la ciudad; además de existir trabajadores de la economía informal que solo pueden ejercer sus oficios en el campo citadino. Un grupo que marca la diferencia son los docentes, pocos de ellos viven en este sector rural y vienen de la ciudad y corregimientos vecinos a trabajar su jornada laboral y luego se van hasta el día siguiente; mención aparte merecen las metodologías, pues este grupo de docentes ciudadanos planean las actividades para las escuelas urbanas y no tienen en cuenta los modelos flexibles de la educación rural como escuela nueva, telesecundaria, extraedad, etc; pese a que en las estribaciones de la Sierra Nevada brindan un ambiente de campo, con una selva exuberante y una típica naturaleza; pese a todo esto, los ambientes del 50% de las escuelas están más urbanizado.

En los hallazgos, se muestran al interior de cada establecimiento educativo, una serie de factores dinamizadores y otros obstaculizadores del currículo. Para una mejor comprensión se han organizado en las cuatro categorías pedagógicas que se han venido trabajando en el recorrido del proyecto: la infraestructura, los procesos pedagógicos, los procesos de gestión y la relación con el contexto.

De acuerdo al anterior enunciado, la escuela de la Candelaria, fue construida en una planicie, la cual está ubicada en la parte superior de un cerro, con muy poco espacio de extensión y expansión; esto le brinda escasas posibilidades para seguir creciendo. Tiene una infraestructura bastante deteriorada, pero con un mejor aprovechamiento de los recursos del medio; se utilizan los árboles maderables y las guaduas típicas de la región para construir las columnas de apoyo de sus viviendas, la organización en las cercas de sus fincas y en la fabricación de la silletería o muebles de las casas. La construcción de estas, se muestran como enramadas y son bastante aireadas e inseguras; cuenta con dos baterías sanitarias, conectadas ambas a una poza séptica; pupitres armados unos sobre los otros; dos tableros, uno en acrílico para marcador y otro en madera y pintura verde para tiza; hay material didáctico como ábacos, rompecabezas, láminas, figuras geométricas que fueron donadas por la sede principal del corregimiento de Minca. Ésta es financiada en gran medida por el Plan Colombia y la Federación de Cafeteros. Algunas de estas herramientas han sido aprovechadas por los docentes para facilitar los procesos de enseñanza y hacer del aprendizaje un proceso atractivo y práctico para los niños. El ingreso al establecimiento no es fácil de pasar, lo que permite que los niños no estén constantemente entrando y saliendo, muy a pesar de lo transparente de sus espacios.

En los procesos pedagógicos, se manejan horarios flexibles debido a la característica misma de los sectores rurales como lo es la ubicación lejana de las residencias de los estudiantes; muchos de ellos tienen que caminar desde sus casas a la escuela hasta dos horas y media; la discontinuidad de las labores académicas es otro factor propio de esta escuela, debido principalmente a la falta de nombramiento de docentes, lo cual trae como consecuencia que muchos niños salgan del sistema escolar formal y no sigan estudiando; otros, han llegado hasta la escuela de los indígenas Chimilas y los más grandecitos, logran llegar hasta Mosquito donde continúan con sus estudios. La escuela es multigrado, unitaria y unidocente; atiende desde el preescolar hasta el grado 5; en las visitas y entrevistas realizadas a la última docente de la escuela, durante la investigación se evidencian el manejo de algunas de las estrategias flexibles, en forma bastante débil, como lo es escuela nueva.

En entrevista realizada a Beysi Dueña, la última docente que laboró en esta escuela, relata lo siguiente: "...fui contratada durante el segundo semestre del año 2008 para desempeñar funciones en la escuela La Candelaria, mi salario era cancelado con dineros de la Secretaría de Educación que eran cargado a otros docentes bajo la figura de horas extras". En el período durante el cual estuvo laborando atendió una población estudiantil de 15 niños distribuidos en niveles desde el pre escolar hasta el grado cuarto de básica primaria. Las edades de estos niños oscilaban entre los cinco y diecisiete años; trabajó con guías de Escuela Nueva suministrada por el Colegio de Minca; sin embargo, no recibió ninguna capacitación sobre la forma de aplicar esta estrategia.

Cuando se dialogó con ella sobre su formación base, conto: "soy bachiller pedagógico de la Normal de Montería, y cursé dos semestres de Licenciatura en Biología y Química en la Universidad del Magdalena".

Cuenta la profesora también, haber tenido buenas relaciones con los padres de familia y con los niños. Argumenta con nostalgia que "los niños se ponían triste los días sin moto, porque ese día no iba a clase ya que se me dificultaba subir", agregaba además, que cuando les preguntaba a los niños lo sucedido ese día, ellos le contestaban, "nos ponemos a llorar seño".

En palabras de la docente "a los niños les gustaba ir a la escuela para no quedarse en la casa, ya que sus padres los ponían a trabajar". En su estancia atendió a los niños en la jornada de la mañana de 07:00 a.m. hasta las 12:00

m. En el aula aplicaba la metodología de trabajo individual más que el trabajo en grupo y los niños siempre mostraban buena disciplina.

Referente a los procesos de gestión se evidencian muy pocos avances, la dirección de núcleo y el rector visitan en escasas ocasiones. Esta realidad no corresponde a lo esperado para este establecimiento; más aún, si se tiene en cuenta que es la sede No 5 de la Institución de Minca, la cual está apoyada por la Federación de Cafeteros y el Plan Colombia. Los logros más evidentes son las reuniones para que los padres de familia pudieran colaborar con alguna necesidad del Centro Educativo. La maestra recogía ropa y zapatos usados entre sus amigos, en forma de campaña, y se los regalaba a los niños de la escuela porque son bastante pobres, solicitaba a la sede principal algunas de las cosas que necesitaba para trabajar, pero muchas veces no las reclamaba, puesto que la sede central que da muy lejos de la vereda.

La construcción de la escuela con materiales del medio permite que la comunidad se sienta altamente identificada con ella y por eso son participativos y apoyan las actividades lideradas por la comunidad educativa, dando cuenta de un acercamiento positivo entre la escuela y su contexto. Los moradores de la vereda El Canal, son campesinos, propietarios, cuidanderos de las parcelas y desplazados; estos últimos en un número aproximado de 20 familias, ubicadas en terrenos de este sector por parte del INCODER.

En sus ocupaciones están dedicados a laborear la tierra y a la venta informal de los productos cosechados (yuca, plátano, aguacate, guineo, mafufo o cuatrofilo, mamón, mango, papaya...) los cuales bajan a distribuir a la ciudad cada quince días o cada mes; el dinero ganado por el comercio es aprovechado en la compra de insumos para la alimentación, aseo personal y materiales necesarios en el trabajo de la tierra, derivando de esta manera su sustento. Las viviendas, bastante dispersas y ubicadas en extensos terrenos, son construidas con madera y zinc, donde la sala y la habitación comparten el mismo espacio; sin embargo, la cocina es independiente; tienen unidad sanitaria con letrinas o "tazas campesinas" para realizar sus necesidades fisiológicas. Estas familias reciben ayuda del plan Colombia y de acción social, muestran sentido de pertenencia por la escuela y expresan un buen concepto de algunos docentes que se han desempeñado en su territorio.

Continuando con los hallazgos de factores internos, el turno es para El Centro Etno Educativo de NaraKajmanta, se destacan en su infraestructura matices urbanos e indígenas, del primero conserva su figura rectangular, con espacios

para materiales, puertas, ventanas, pupitres, pizarrón acrílico y ubicada en el centro de la comunidad; de la segunda conserva los materiales del medio, la construcción de las puertas que son tres; una por donde entra el sol, la segunda por donde entra la siembra y la tercera por donde penetra la luz. El techo es en forma cilíndrica, para recordar los de sus viviendas. Esta escuela a pesar de tener matices urbanos por el diseño, la construcción y la cercanía a la ciudad; también conserva elementos de su cosmovisión en su estructura; intentan en esta hibridez acuñar aspectos fundamentales de su tradición como es la relación con la naturaleza y dentro de ella, la luz que ilumina su pensamiento y acción. Las viviendas ubicadas dentro del resguardo son dispersas, con una pequeña concentración alrededor de la vieja y nueva escuela, lo que muestra el valor de la institución para la etnia. Algunas casas de la comunidad son hechas en madera y barro, con techos de zinc y plástico y muy pocas construcciones en ladrillo. En la entrada principal, y alejada un poco de las otras viviendas, hay una pequeña tienda de víveres, de propiedad de una indígena que surte a todo el resguardo y a los campesinos de parcelas cercanas.

El dinero para el sustento de las familias lo logran trabajando la tierra ya sea realizando cultivos propios en el resguardo para surtir sus despensa; ellos pueden hacer sus parcelas en los lugares que se les asigne por ser la tierra comunal o propiedad de todos. También, trabajan como obrero en fincas cercanas, lo hacen por jornales que muchas veces no son consecutivos ni duraderos; algunas mujeres contribuyen con la venta de mochilas hechas por ellas mismas. Cabe resaltar en este punto la formación artística de las madres en este símbolo cultural; lo curioso es la no continuación de la tradición con sus hijas, puesto que su enseñanza no está formalizada y sólo lo hacen quienes desean continuar con la tradición.

Desde lo pedagógico un factor que es importante para su estructuración curricular es la forma como las autoridades tradicionales o los llamados caciques colaboran con la educación de los niños que van a la escuela. Los asisten en las aulas, en donde les dan pequeñas charlas sobre su cultura y los llevan a diferentes espacios del territorio para darles a conocer lo que son y lo que hacen; por ejemplo, lo llevan a los sembrados para explicarles lo del arado, como se siembra, la importancia de las plantas y de la madre tierra.

Aquí se ve como los Chimilas asocian la escuela a la parte productiva y la tradición; han entendido que la escuela es parte de ellos, a pesar de no haber sido creada por los indígenas. Pero también, intentan rescatar su propia escuela; la de la vida, la de las autoridades tradicionales, guiando y orientando a los niños para preservar su cultura; la del mayor que infunde autoridad, respeto, obediencia y solidaridad. Es un encuentro entre dos mundos

temporalmente distintos; por un lado, unos niños que saben más del castellano que de su lengua y la del mayor que no admite la desaparición de la misma.

Para su trabajo curricular presentan una propuesta etnoeducativa en la cual diseñan sus aspectos pedagógicos, curriculares, sus soportes normativos, los ciclos de aprendizajes vitales, su relación con la naturaleza y los procesos de enseñanza; todo esto enmarcado en la propuesta del MEN para conformación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en comunidades indígenas. En éste se destacan cuatro ciclos de aprendizaje: el primero lo ubican en el embarazo, el parto y la lactancia y llega más o menos hasta la edad de 4 o 5 años; se caracteriza por una educación propia, en la familia y en la enseñanza de la lengua y la cultura; el segundo cubre hasta la edad de doce años y es el encuentro con la escuela. La educación es bilingüe y busca prepararlos para el encuentro con el otro mundo, el del Waacha (como ellos denominan a los no pertenecientes de su cultura); un tercer ciclo les muestra los oficios y ocupaciones de la comunidad y del resto de la sociedad, así como las profesiones concentradas en ella; tienen un conocimiento básico de éstas y quedan aptos para elegir lo que quieren ser; este ciclo cubre más o menos hasta la edad de 15 años. El cuarto ciclo es la profundización en el oficio elegidos por ellos, según su vocación; pueden ser agricultores, médicos tradicionales, albañiles, docentes, profesionales, etc. Ellos denominan niños especiales a los que no asisten a la escuela; no los obligan a acudir por haber sido elegidos por sus padres espirituales y las autoridades para la conservación de su cultura.

En las etapas primeras, se consideran aptos para formar a sus niños, pero en la última, son conscientes que no tienen el personal calificado y requieren de profesionales por fuera de la comunidad; pero para poder trabajar en sus resguardos deben conocer su propuesta curricular y adaptarse a ella. El hecho de tener una propuesta curricular propia muestra la forma como no quieren seguir perdiendo su identidad; antes por el contrario, utilizan la escuela para educar en su tradición e intentar a través de ella recuperar esos espacios socioculturales, los cuales se han venido perdiendo por la forma irracional como fueron acorralados en sus lugar de origen y llevados a vivir a zonas inhóspitas, sólo por arrebatárles la tierra que poseían.

La evolución de la escuela muestra que en el año 2008 se atendía una población estudiantil de 18 niños, distribuidos en los grados desde pre escolar hasta el grado quinto de básica primaria. Los docentes que laboran en la escuela son de la comunidad. Hay tres y se desenvuelven de la siguiente forma; un docente titular que orienta 27 niños, cobertura alcanzada en el año 2009, en un aula multigrado; un segundo, trabajando la lengua materna y una tercera, que los cubre cuando salen a hacer sus diligencias personales o de la comunidad. Esta última llegó hasta segundo de primaria, el segundo hasta

noveno grado y el primero es bachiller con inicios de ciclo complementario en Escuela Normal. Todos ellos son voluntarios y no reciben salarios por ninguno de los entes territoriales, lo cual hace más difícil sus tareas por cuanto son padres y madres de familias que deben trabajar para el sustento de sus hijos. Sin embargo, pese a estas dificultades hacen su trabajo con esmero, dedicación y sentido de pertenencia por la comunidad, guardando una estrecha relación con su contexto.

Los procesos de gestión han sido liderados por la misma comunidad, logrando mediante un proyecto presentado a FONADE y con una inversión de más de \$50.000.000, la reconstrucción de la escuela, el suministro de mobiliario nuevo y libros para la biblioteca. La voz de un maestro contaba, refiriéndose al director de núcleo y la supervisora “Manuel Niño no viene y la profesora Edy Moreno ha llegado dos veces”. Este último factor muestra la poca presencia de las autoridades educativas en sectores tan alejados como éste, pero tan lleno de necesidades y poblados por personas con actitud emprendedora y deseos de superación, que esperan la llegada de una mano amiga que los ayude a construir escuela y comunidad.

En el hallazgo de esos factores internos y externos se llega al Centro Educativo Distrital Rural de La Quinina, localizada en una vereda de la cual deriva su nombre, con comunidades dispersas y pequeñas fincas. Aquí se ubican varios poblados y el centro educativo está en un lugar estratégico para poder asistir a los niños que vienen de estas veredas (Quinina I, Quinina II o Villa Granados, Valle de Gaira y Los Cardonales).

La escuela muestra una moderna infraestructura, segura por la forma como se organiza la entrada y los materiales de los que están construidas las puertas, tiene paredillas altas, además de contar con vigilancia permanente. La labor pedagógica de los docentes se ve limitada por la escases de material didáctico; sin embargo, esta situación es atenuada por la moderna sala de informática y servicio de internet, lo que le brinda a docentes y estudiantes la posibilidad de desarrollar mediante el uso de modernos software, algunas unidades didácticas.

La bella y moderna infraestructura se encuentra en un sector que no presenta mucha arborización a pesar de estar cerca al río y en una zona fértil en donde los árboles son frondosos y prevalece el mango como fruta típica del sector. El clima se siente más caliente que en las otras escuelas y se nota una mayor deforestación. Sin embargo, la escuela por dentro presenta gran arborización, lo cual implica que tanto los docentes como los estudiantes se ocupan de mantener un ambiente apropiado para sus labores. Su figura es semejante a las construcciones escolares urbanas y aún no han terminado el diseño inicial. Está edificada en la terminación de un pequeño cerro, lo cual hace que su

diseño y arquitectura esté organizada por niveles para aprovechar la altura y la mayor extensión. Los salones son relativamente amplios para un sector rural, del cual no se han extraído materiales para su construcción.

La directora y los docentes se muestran satisfechos con la nueva edificación; dicen sentirse más cómodos y el espacio se presenta apropiado para el desarrollo de las actividades propias de la enseñanza y el aprendizaje. La capacidad de la escuela no logra albergar en una sola jornada toda la población estudiantil, lo que ha llevado a ofrecer las dos jornadas así; por la mañana son atendidos los niveles de pre escolar y básica primaria y por la tarde la básica secundaria desde sexto hasta noveno grado.

El Centro Educativo Rural Distrital La Quinina, atiende una población estudiantil de 244 niños, 108 adultos pertenecientes al programa de CAFAM. El nivel de aprobación es alto, la repitencia es poca y el nivel de deserción está alrededor del 5%.

Su economía gira alrededor trabajadores de la economía informal como son los pescadores, vendedores ambulantes, agricultores, recolectores de diferentes cultivos, albañiles, ebanistas, mecánicos, conductores, administradores de fincas, oficios domésticos, pintores, celadores, recicladores y artesanos. Existen algunas familias beneficiadas por el programa de familias en acción de la presidencia de la república. (PEI, 2008, p. 4)

La escuela se muestra desde lo pedagógico como “Una institución de servicio educativo, en cumplimiento de una función social, siendo siempre un centro de ciencia y de cultura que imparte a sus estudiantes formación integral y capacitación en las diferentes áreas del saber humano” (PEI, 2008b, p.14). Este Proyecto Educativo Institucional da muestra de la intención de lograr promover constantemente la actualización de los programas académicos; la vigilancia de los sistemas de evaluación y los planes de actualización docente, con el propósito de brindar a sus estudiantes una formación integral y actual. Se propone:

formar un niño sencillo, responsable, autónomo, crítico, que ame la naturaleza, que se preocupe por su presentación personal, que tenga sentido de pertenencia, que sea atento, colaborador, disciplinado, amante de las diversiones sanas, que sepa aprovechar su tiempo libre, y que se motive a colaborar con la preparación de aquellas personas que no han tenido en la vida

oportunidad de estudiar; que se motive a participar en grupos culturales, que propague su espíritu y, que valore el trabajo como una forma digna y honesta de subsistencia. (PEI, 2008c, p. 19).

Uno de los aspectos que se evidenció en los talleres de deconstrucción, es la necesidad de modificar la filosofía y mejorar los conceptos y también, la misión plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional; contempla como modelo pedagógico el constructivista; sin embargo, lo asimilan a una metodología, lo cual le quita la fundamentación conceptual de soporte, en aspectos como las ideas previas, la construcción del conocimiento y las reflexiones didácticas. El currículo lo entienden como plan de estudio, contemplando las áreas fundamentales y optativas del decreto 1860 de 1994 y la Ley General de Educación del mismo año, de esto surgen los proyectos de aulas y de aquí las clases que llevan al salón.

Los docentes se muestran participativos, organizan izadas de bandera donde motivan la participación de la comunidad educativa e incluso lideran pequeños proyectos de investigación; uno de ellos adelanta una investigación sobre la historia local en la comunidad de Gaira. Sin embargo llama la atención el manejo poco flexible de los procesos curriculares, especialmente en lo que hace referencia a los horarios de trabajo que se presenta en el manual de convivencia en el Artículo 30, Manifestaciones de Indisciplina, numeral 1 “Llegar retrasado a la jornada de clase, o abandonar el plantel sin el debido permiso de la coordinación en período de actividades académicas normales”, situación ésta que no corresponde a brindar respuesta a una condición típica de la ruralidad; además, no se logra palpar utilización de estrategias o modelos flexibles, como tampoco la flexibilidad en los horarios para los niños que están a distancias lejanas como los del sector de la línea y no cuentan con el servicio de transporte.

Otro factor que no lo deja ver como rural, es la ausencia de aulas multigrado; su estructura de funcionamiento se asimila más a una escuela urbana. Presentan dentro del proyecto educativo institucional también el liderazgo de propuestas que se reflejen positivamente en el entorno, tales como son desarrollar proyectos de áreas contextualizados, teniendo como temas la formación en valores, la educación sexual, educación ambiental, buen uso del tiempo libre, cualificación de la comunidad educativa, mejoramiento de la infraestructura y proyectos comunitarios.

A pesar de lo expresado en su PEI, en visitas y entrevistas realizadas durante la investigación no se logró recoger evidencia de la incidencia de los proyectos

comunitarios, mostrándose una débil relación de la escuela con su contexto. En la conversación sostenida con el señor Rafael Cervantes, líder comunitario de la Quinina I, comentaba que “en los eventos de la comunidad no participa la escuela y en los eventos de la escuela no participa la comunidad”; sin embargo, sostiene: “la educación que ofrece la escuela es buena”, argumenta también la poca socialización de la directora de la institución de los eventos realizados; lo cual hace que se mantenga una relación tensa entre la escuela y su entorno; más aun, si se le suman los antecedentes dados cuando la escuela fue reubicada en el año 2005, y la directora quería seguir administrando la antigua sede pero la comunidad solicitaba el local para el funcionamiento de la casa comunal, logrando estos últimos su cometido.

La evolución en la historia de la vereda de la Quinina, ha influido en la relación que la escuela tiene con su contexto, resultando interesante conocer algo de ella. La Vereda, nace en medio de un inmenso terreno baldío a los cuales empezaron a llegar las familias a finales del siglo XIX y comienzos del XX; los primeros pobladores fueron Thomas Ortega y el señor Cristóbal Socarras. El nombre de Quinina se le asignó debido a la presencia abundante del árbol conocido con el mismo nombre, el cual es utilizado para aliviar dolores, calambres y la artritis; este árbol crece en países como Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia, es propio de la vegetación tropical.

El baldío poco a poco se fue poblando y empezaron a construir casitas en bareque. Según Rafael Cervantes, las veredas en su conjunto presentan actualmente una población aproximada de 1.500 habitantes, distribuidos en Quinina I , Quinina II o Los Granados como también es conocida, Valle de Gaira y los cardonales. La Quinina I, Tuvo un nacimiento y crecimiento vegetativo, la gente fue llegando poco a poco y hoy no es una población tan grande, hay pocos desplazados; esta condición se refleja, aparentemente, en una mejor calidad de vida llevada por los moradores. Factores como la arquitectura moderna de las casas, especialmente los materiales utilizados para su construcción como el cemento, ladrillo, bloque, eternic, ventanas en aluminio y vidrio y pisos en cerámica, demuestran alguna mejoría en las condiciones económicas.

La mayoría de los habitantes poseen título de propiedad sobre los predios, obtenidos estos como productos de herencias familiares, denota la presencia de una población estable reflejada también en la escuela. La poca fluctuación de la población presente hace que el trato entre ellos sea muy familiar, casi todos los habitantes proceden de Gaira, actualmente no tiene junta de acción comunal y muy a pesar de estar ubicados cerca a instituciones como el Country Club y Teyuna, estos no se proyectan hacia la comunidad. Las principales actividades económicas de los habitantes y con la cual sostienen las familias es la recolección de mangos, la albañilería, el reciclaje entre otros.

En la Quinina II o Villa Granados, las casas están más dispersas, la mayor parte de los habitantes son propietarios de los predios al haber sido heredados; esto significa que en su mayoría son de la misma descendencia; en la comunidad sólo se encuentran seis familias desplazadas por la violencia. Problemas psicosociales propios de la postmodernidad como la drogadicción, la prostitución, el homosexualismo, la delincuencia juvenil y el madre solterismo, no hacen presencia en este territorio; se supone que puede deberse a la familiaridad de los habitantes, porque en su mayoría los habitantes pertenecen a una misma familia, convirtiéndose en una barrera invisible que impide la llegada de estos flagelos que tanto golpean la sociedad actual. En este sector de la Quinina, cuentan con una junta de acción comunal, un restaurante comunitario apoyado por el Plan Mundial de Alimentos, un hogar de Bienestar Familiar; también tiene presencia el programa de familias en acción. Cuentan con un cementerio propio para la familia Granados, una pequeña cancha de fútbol, que no es de propiedad de los habitantes y es el único espacio de recreación con el que cuentan niños y adultos. El terreno es árido, propicio para la cría de Chivos. La principal fuente de ingreso está representada en la economía informal, otros son empleados de empresas cercanas como el matadero y las mujeres se dedican al hogar.

Valle de Gaira, es un sector más lejano, corresponde a una invasión, por lo que a él han llegado personas de todas las latitudes. Es el lugar donde más existen problemas de desplazamiento, hacinamiento, informalidad en el trabajo, viviendas no en muy buen estado, vías de acceso en mal estado y los problemas psicosociales se dejan ver. Los niños de esta comunidad estudian en la escuela de la Quinina.

Es necesario recordar que el Centro Educativo Distrital Rural donde se concentró la mayor investigación fue el de "Mosquito", el cual por sus características de favorabilidad recibió la selección de la investigación, para la realización de la experiencia. Está ubicado en la parte central de la distancia total comprendida entre el primer y último centro educativo de la cuenca del río Gaira (El Canal y la Quinina), su estratégica ubicación geográfica la convierte en la escuela con mayor posibilidad de desarrollo en la medida que se convierte en el punto donde confluyen varios sectores, esta característica hace que en la escuela se atienda una población con una tipificación muy particular y es la rural - urbano marginal.



Ilustración 3: granja escolar

Los barrios y la vereda de Mosquito son lugares de procedencia de muchas familias en riesgo de desplazamiento, las cuales vienen de sectores rurales lejanos; en estos, a los niños no se les tiene en cuenta los problemas de aprendizaje. Al llegar a una escuela como esta, se hace más

evidente las diferencias, por lo cual los maestros empiezan a mostrar su preocupación en este problema.

La actual directora, Emilse Vega, llegó en el año 2000 y encontró una cobertura de 46 niños y un solo docente que atendía a todos estos estudiantes. En la actualidad, año 2010, la escuela cuenta con 233 niños matriculados, de los cuales asisten en promedio 170; laboran ocho docentes y la directora; de los ocho docentes seis están nombrados en propiedad y dos mediante vinculación provisional.

Una encuesta realizada en el año 2008 por el Centro mostró que la cobertura total de los niños en el sistema escolar regular del sector es de 75.33%; quedando por fuera el 24,67% de los niños. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Niños atendidos por el sistema educativo

Código	Frecuencia	%
Si	171	75,33%
No	56	24,67%
TOTAL	227	100

Fuente encuestas

Los 233 estudiantes provienen de 107 hogares de los diferentes barrios y veredas; en su mayoría los niños viven con una figura materna y paterna, los cuales, en muchos casos, son padres biológicos. La tabla número dos muestra los resultados de la encuesta aplicados en el sector de la línea y la vereda Mosquito. Se encuestaron 75 familias residentes y los resultados se encuentran ubicados en el trayecto de los hallazgos de la investigación.

Tabla 2 Información general

Nº de encuestas aplicadas a los hogares circundantes de la escuela: 75

Información general	Total	%
Nº de Familias	78	104
Nº de Padres residentes con las familias	60	90%
Nº de Madres residentes con las familias	74	98%

Fuente Encuestas

La mayoría de estos niños está a cargo de los padres (81.33%) y en algunos casos los abuelos (18.67%). Los niños ignoran a sus madres; en cuanto la figura paterna les infunde respeto y autoridad; por otro lado, no reconocen a parientes como los tíos, los padrinos, los primos, etc, como personas que se hacen cargo de la casa. La tabla número tres brinda unos resultados evidentes de la comunidad.

Tabla 3. ¿Quién está a cargo de los niños?

Código	Frecuencia	%
Padres	61	81,33
Abuelos	14	18,67
Padrinos	0	0
Tíos	0	0
OTROS	0	0
TOTAL	75	100

Fuente encuesta

El Centro Educativo de Mosquito es una Institución en la práctica inclusiva, puesto que atiende en su mayoría a poblaciones vulnerables como son los desplazados venidos de la Sierra Nevada y los Municipios del Departamento del Magdalena y sus vecinos; se encuentran también Indígenas Chimilas que no son atendidos en sus comunidades. Los niños con Necesidades Educativas Especiales, son un grupo que hasta ahora no han sido explorado, pero se sienten con fuerza los problemas de aprendizaje, lo cual no le permite llegar al conocimiento de una manera eficaz, por cuanto su problema lectoescritor es cada vez más creciente.



Ilustración 4: infraestructura

En la infraestructura del Centro Educativo Distrital Rural Mosquito se pueden observar tres tipos de construcciones; la primera es la vieja, conformada por las primeras aulas edificadas y las cuales aún se conservan; una construcción mixta que consiste en aquellos espacios donde parte de la construcción vieja ha sido ampliada y mejorada en los techos, ventanas, puertas y paredes; y la última, considerada como la nueva, reflejada en los espacios construidos por la fundación SOLICOLQUE, entre ellos el aula de preescolar, la cabaña del mayordomo, el comedor, el centro de salud. Estas muestran también la evolución de la escuela, al pasar de ser una escuelita pequeña y convertirse en un centro educativo que responde por la educación del sector.

Continuando con los elementos constituyentes de la infraestructura, es notorio ver como los baños, en su mayoría, poseen malos olores; no cuenta con una sala de profesores bien acondicionada; los lugares asignados a la administración son utilizados para albergar los implementos de aseo, pupitres, libros, láminas educativas, etc. Los niños toman el agua de las plumas que provienen directamente del acueducto, esta es purificada a través de una planta de tratamiento la cual queda aproximadamente a dos kilómetros; cabe destacar positivamente que algunas de las escuelas presentan extensiones suficientemente grandes para los niños, en los cuales pueden desarrollar el juego libre y sus cultivos como prácticas agropecuarias.

En lo que se corresponde a las condiciones materiales de trabajos, se encuentran los tableros acrílicos, los cuales han sido elaborados por los mismos docentes y se encuentran en buen estado. Algunos de ellos no están fijos y son ambulantes en una que otra actividad. Gran parte de los pupitres está en mal estado, unos con tres patas, otros sin espaldar y la mayor parte oxidado; los escritorios de los docentes son muy deprimentes, no hay un lugar digno en su mesa para colocar sus materiales de trabajo; hay poco material didáctico como láminas, ábacos y juegos didácticos. Las condiciones ambientales no son las mejores en las aulas, al carecer de ventiladores, algunas son muy cerradas y otras muy abiertas y, en algunos grupos, el poco espacio los hace ver hacinados.

Todo esto deja ver una desfavorabilidad en el desarrollo de la labor pedagógica, acompañado además, de la ausencia de medios tecnológicos avanzados, puesto que no hay sala de informática, brillan por su ausencia los computadores y tampoco tienen docentes para ello, razón de peso para que el trabajo en el aula no se sienta apoyado por estas nuevas herramientas. Sin embargo, la motivación de los estudiantes y docentes es bastante grande, lo cual favorece su rendimiento.

Algo muy característico en la escuela de Mosquito es el transporte escolar, el cual no está presente en los otros tres centros educativos. Consiste en una carreta en madera y carpa transportada por un pequeño vehículo (tractor) y con una capacidad para 25 niños. La presencia de este factor se convierte en un dinamizador de la escuela favoreciendo el aumento de la cobertura al facilitar la movilización de los niños que están ubicados a un lado de la línea del tren (El Socorro y El Milagro), sector distante con relación a la escuela. Cuando se



Ilustración 5: Transporte escolar

montan en él, los niños se sienten como si fueran para un paseo, se divierten, sonríen, juegan, recochan y echan una que otra peleíta en el camino.

Desde los procesos pedagógicos se destaca la presencia de docentes titulados, los cuales muestran compromiso con su labor, la forma heroica como a pesar de las adversidades trabajan, dan fe de este compromiso, al igual que el interés mostrado por lograr la reorientación y reconstrucción curricular.

El trabajo de deconstrucción curricular empezó con unos talleres denominados “La lectura de mi vida”; en los cuales los docentes expresaban libremente lo relacionado con sus vidas, con la institución y la comunidad. Algunos manifiestan el deseo de continuar cualificándose para mejorar su práctica pedagógica en temas como, gestión y administración educativa, metodologías flexibles, estrategias de enseñanza y aprendizaje, investigación educativa y atención a población vulnerable.



Ilustración 6: participación docente

Los docentes se ven como personas poseedores de muchos valores, destacándose los valores de la solidaridad, sensibilidad y cumplimiento; otros, con menos frecuencia son el respeto la tolerancia, la justicia, la sencillez, lo espiritual, entre otros. La profesora Carmen Alicia Meza, docente de preescolar expresa que “a veces me siento impotente cuando veo injusticias y sufro como si fuera conmigo el problema”; Gloria Larios, docente de cuarto y quinto grado se refleja

ante la institución, mostrando sus valores aprendidos desde su crianza y evocando esos buenos tiempos dice: “...me veo como una persona cumplidora de mi deber, con alto grado de sensibilidad ante la realidad de mi escuela; respetuosa, tolerante y solidaria”.

Dentro de la comunidad educativa se sienten parte de ella y lo expresan con el cumplimiento de su deber, sentido de pertenecía y deseos del mejoramiento institucional. Emilse Vega, directora del Centro Educativo, muestra su espejo de la siguiente forma: “En la institución me veo como un miembro más del equipo que allí existe, con gran sentido de pertenecía e iniciativa que conlleva al progreso de la misma”.

Con relación al contexto sostienen que la sienten cercana e indican tener con ésta una relación respetuosa y afectuosa. Derivan esta conclusión la manera como la comunidad se acerca a ellos individualmente en los encuentros que sostienen dentro de la escuela o en otros espacios donde coinciden la presencia de ambos. Hay docentes que mantienen cierta duda sobre este comportamiento porque los padres son de una condición bastante agresiva como producto de las situaciones sociales de su entorno y de las necesidades

básicas insatisfechas. La profesora Carmen Alicia Meza Salazar, lo manifiesta en forma metafórica, con duda y satisfacción:

Con la comunidad puedo creer o no porque engañoso es el corazón del hombre quien lo conocerá sobre Dios, pueden aparentar contentos con uno, pero por detrás están hablando mal; según comentario la imagen mía que se proyecta en la comunidad es buena, dicen los padres que conmigo se sienten bien, que me ven como una persona amigable, que pueden llegar ante mi sin temor a ser ofendidos o hacerle sentir mal, que soy cariñosa con ellos

El proyecto educativo tiene avances y falencias en sus componentes: hay muy poca preocupación por su desarrollo y poco conocimientos sobre la forma cómo se estructura, no se puede perder de vista que el PEI es una herramienta fundamental para el norte de una Institución, su formulación y desarrollo orienta toda la actividad institucional. Al no haber un proyecto educativo institucional, el centro educativo no tiene su carta de navegación o brújula, la cual le indique un norte, trabaja por inercia y no hay preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa.

Durante la realización de los talleres de deconstrucción del PEI, se consiguió sensibilizar a la comunidad educativa y lograr de ellos un empoderamiento del proceso; de tal manera, que en una visita realizada por la presidenta de la fundación SOLICOLQUE, a la escuela se encuentra con los grupos de trabajo y en su afán por enterarse de lo sucedido, pregunta al niño Jairo Jaraba, quien era el personero en esos momentos de la escuela, ¿qué se encuentran realizando? y éste con propiedad, responde “Doctora en estos momentos nos encontramos en el proceso de deconstrucción del PEI de la escuela”, la respuesta del niño llamó la atención de los presentes y, llenos de regocijos, docentes, padres y estudiantes, sintieron orgullo de la labor adelantada.

Cómo parte de los hallazgos, se encuentra que la escuela necesita ajustar en su PEI, la misión y la visión, por cuanto son generales e ideales; expresan una intención muy bonita pero en la práctica no se cumple. El centro no cuenta con un modelo pedagógico que oriente las metas de formación para los alumnos, la evaluación como nuevo sistema de formación y solución de problemas, la relación con el contexto para aprovecharlo en sus potencialidades, las estrategias de trabajo que orienten las actividades en el aula.

Los docentes practican una metodología tradicional, en donde ellos son los protagonistas y hay rezagos de conductismo a través del ofrecimiento de premios y castigos; por eso es necesario construir el modelo pedagógico y los docentes se muestran muy abiertos a este trabajo.

Los maestros no conocen las diferentes formas de planeación, sobretodo ahora que es necesaria la incorporación de los estándares por competencias. Otra debilidad radica en no saber diseñar y ejecutar los proyectos obligatorios; sin embargo, tienen adelantos de algunos de ellos como el de democracia y el ambiental.

La granja escolar no está currricularizada; es decir, sólo se usa para la siembra y recolección de productos alimenticios y frutales con el fin de surtir al comedor de los escolar, en su lugar no se practican actividades didácticas como el acercamiento de los niños para que siembren, mantengan y recojan la cosecha, su poco acercamiento pedagógico no ha contribuido a la formación del ciudadano productivo.

La poca alusión al contexto no la ven los docentes como un problema curricular; por lo tanto, se limitan a buscar los grandes males que padece la educación en la escuela, en los padres de familia, cuya baja escolaridad es notoria (Ver tablas número 4 y 5).

Entre la preescolaridad y los primeros cinco grados de primaria se concentra el 63,33% de los estudios de los padres de familia y el 54.09% de las madres de los niños; el 36.67% llegó hasta bachillerato y dentro de estos el 45% alcanzó el grado 11 para los padres y 43.21% de las madres llegó al bachillerato y de estas sólo el 13% alcanzó el grado 11. En estudios técnicos las madres de la comunidad superan a los padres puesto que alcanzan el 2.7%; mientras que no existe ninguno de ellos en los varones en el sector; es necesario resaltar que en ambos casos, ninguno ha llegado o es profesional en los actuales momentos.

Estos datos no corresponden a lo expresado por los docentes, quienes aducen baja escolaridad de los padres como causa de la poca ayuda académica que le dan a sus hijos. Sin lugar a dudas, esto y el contexto son unos de los grandes temas a trabajar, por cuanto son muy importante para el diseño curricular y tienen una marcada influencia en su pertinencia y en muchos aspectos académicos que se diseñan en la escuela.

Tabla 4. Grado de escolaridad del padre

Escolaridad	Frecuencia	%
0°	15	25
1°	4	6,67
2°	5	8,33
3°	6	10
4°	1	1,67
5°	7	11,66
6°	4	6,67
7°	4	6,67
8°	1	1,67
9°	1	1,67
10°	2	3,33
11°	10	16,66
Técnicos	0	0
Profesionales	0	0
Total	60	100

Fuente encuesta

En cuanto al rendimiento escolar de los estudiantes, muchos los tienen muy bajo y se aducen como causas los problemas de lectura y escritura de los niños, como la dislexia, discalculia, la no comprensión, la falta de ortografía, practican en su mayoría la letra script y tienen problemas con los sonidos. Argumentan que la indisciplina, con las consecuencias arriba anotadas, es otro factor y los problemas de aprendizaje y de necesidades educativas especiales que presentan algunos niños, se constituyen en causas determinantes. Otros niños no tienen motivación por el estudio y se dedican a la dejadez y recocha; mención aparte merece la incorporación de las TICs; su implementación es casi nula y en estos momentos se hacen gestiones a través de un proyecto de computadores para educar, con el fin de suplir esta necesidad.

Siendo el problema de lectoescritura el más sobresaliente en el centro escolar, los maestros decidieron solicitar que se le aplicara una prueba para saber cómo anda el proceso primero en ellos y luego en los estudiantes. Los resultados están a continuación. La primer parte contempla la manera como los maestros se leen ellos mismos como persona y su relación con la comunidad y el contexto; la segunda, mide los niveles literales, inferenciales y críticos.

El personal docente que labora en el Centro Educativo Distrital Rural Mosquito, tiene un promedio de tiempo de servicio de 13 años, su formación oscila entre Técnicos, Normalistas, Licenciados y Especialista, de los cuales este último ocupa el 50% del personal docente.

Entre sus cualidades personales destacan básicamente los valores de: afectividad, responsabilidad, amabilidad, respeto, tolerancia, colaboración, convivencia, justicia, superación. En menor escala aparece el auto reconocimiento, la paciencia, el profesionalismo, la espontaneidad y la flexibilidad.

Tabla 5. Grado de escolaridad de la madre

Escolaridad	Frecuencia	%
0°	7	9,49
1°	3	4,05
2°	3	4,05
3°	9	12,17
4°	5	6,76
5°	13	17,57
6°	6	8,10
7°	8	10,80
8°	5	6,76
9°	6	8,10
10°	3	4,05
11°	4	5,40
Técnicos	2	2,70
Profesionales	0	0
TOTAL		100

Fuente encuesta

Dentro de sus habilidades y destrezas están sus actitudes encaminadas hacia las letras, lo cual contempla el análisis y la comprensión lectora para la enseñanza de la lecto escritura; también reconocen su manejo de grupo y la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras. Otras habilidades que manifiestan están presentes son las de la actualización y la apertura a las situaciones que se les presenten.

En cuanto a su aplicación, sus resultados se demuestran en la capacidad de liderazgo, en su planeación y organización, el buen trato para resolver los conflictos que se presenten dentro y fuera de la escuela.

Con respecto a su desarrollo personal sobresale el reconocimiento y desarrollo de sus propios valores personales y familiares, el desarrollo del sentido de pertenencia que han adquirido por la escuela y la comunidad y el cumplimiento de sus metas. Se refieren también a su ascenso en el escalafón, el cual les

brinda unos mejores ingresos económicos para obtener una mejor calidad de vida y eso los compromete para obtener una mayor responsabilidad laboral

Su desarrollo profesional tiene en cuenta que su formación es importante para el ejercicio en la básica primaria; la actualización didáctica le permite buscar una aplicación de sus conocimientos en su contexto; se sienten responsables en su ejercicio , pero también reconocen algunas debilidades que no les permite trabajar en una condiciones favorables para el desarrollo de los aprendizaje de los estudiantes como son, el buen manejo de las TICS, el desconocimiento en atención a poblaciones vulnerable, el diseño ejecución y evaluación de proyectos. A pesar de las dificultades mantienen una actitud de participación, de seguir cualificándose y de ser abiertos al cambio.

Como cambios vivenciados antes de su llegada a la escuela, los profesores señalan; el manejo de las estrategias en el aula que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes, el respeto por la diferencia, la superación de las concepciones de aprendizaje memorístico y evaluación tradicional; todos estos han contribuido a su desempeño personal y profesional y, por ende, ha incidido en un cambio de actitud con respecto a la comunidad.

Las razones de los cambios tienen que ver con la apatía presentada por los estudiantes, lo cual los ha invitado a aprender para enseñar y desarrollar sus clases más amenas. Otras las justifican por la presencia de niños con problemas de aprendizaje en el aula; también, aducen la falta de afectividad que presentan los estudiantes y la poca pertinencia del currículo en la escuela. En otro ángulo de su mirada, encuentran la importancia de mirarse como persona para desempeñar su mejor su ejercicio profesional y es necesario hacer cambiar a los padres sobre el concepto que tienen sobre la tarea.

Como problemas personales que subsisten se destacan, la falta de formación pedagógica, dificultad de integración para desarrollar trabajo en equipo y poco manejo en la orientación y desarrollo de jornadas pedagógicas.

Con la llegada a la escuela, los docentes señalan registrar cambios que se han venido dando en la forma de pensar y actuar de la comunidad; el avance obtenido en el desarrollo pedagógico de la institución como en el caso del modelo pedagógico, la participación en el PEI, la integración de docentes, el trabajo en equipo. Observan que existe una mejor organización de las actividades, los estudiantes tienen mejores oportunidades de formación, han aprendido a compartir sus experiencias y han visto el crecimiento cuantitativo de la institución. También reconocen ciertas debilidades como el hecho de entender que los cambios no sólo son de intenciones y presentan algunas limitaciones para alcanzarlos. Algunos docentes manifiestan que se ha visto un

avance en el apoyo de los aprendizajes por parte de los ciertos padres para con sus hijos.

La escuela se ha abierto a las posibilidades de desarrollo y es visible su crecimiento cuantitativo en cobertura, personal e infraestructura entre otros. Varias dificultades son permanentes, se presentan en el contenido de las jornadas pedagógicas y el desmejoramiento de los valores personales de los estudiantes, producto de su vivencia en un medio socio cultural bastante hostil.

No obstante los profesores sostienen que en la actualidad subsisten algunos problemas relevantes, el entender el PEI como un documento y no como un proceso, poca asistencia de los padres a las actividades programadas por la escuela, agresividad en los niños reflejados en los constantes brotes de indisciplina, poca oportunidad de formación para los docentes en temas de interés y pertinentes para mejorar su práctica pedagógica; los problemas en la infraestructura son una situación que refleja el abandono por parte del Estado; la falta de integración en el equipo de docentes, ausencia de un modelo pedagógico que brinde horizonte a la labor académica y, finalmente, la falta planeación en las distinta actividades de la institución.

Una educación con calidad en contextos rurales, requiere de unas condiciones mínimas necesarias para desarrollarse de manera exitosa. Para los ojos y el entender de los docentes serían, el conocer y entender la educación rural, Estos contextos brindan características distintas, que requieren, por lo tanto, de un tipo de enseñanza que considere estas diferencias y así el proceso de aprendizaje para los niños sea atractivo y útil, los ayude a entender mejor su entorno y les colabore con la resolución de los problemas que los afectan.

Es necesario que la comunidad entienda el Proyecto Educativo Institucional como un proceso y no como un documento, de lo contrario se presentaría poco reconocimiento de los logros y avances que día a día se dan en el establecimiento. Es importante también, considerar y hacer suyo los procesos de la auto evaluación y la evaluación. El no aplicarlos hace que la comunidad educativa no conozca de manera oportuna sus aciertos, desaciertos para aprovecharlos, ajustarlos o descártalos en pro de la mejora continua.

Se muestra nuevamente, como condición fundamental el compromiso de los padres con la escuela y con sus hijos en el acompañamiento de las actividades académicas, para esto son consciente que la escuela cuenta con estrategias excelentes que lograría una cercanía y una mayor participación de los mismos; la escuela para padres es una de ellas.

Resaltan el apoyo del estado como necesario para lograr calidad educativa, también el contar con una adecuada infraestructura, oportunidades de cualificación docente que se refleje en mejores procesos de enseñanza. Es necesario establecer espacios académicos como jornadas pedagógicas debidamente planeadas, en las cuales no sólo se actualice a la comunidad si no que se escuchen las voces que dan cuenta de la manera como se perciben los proceso y se pueda lograr la unificación de criterios que termine comprometiendo a los diferentes actores.

Haciendo una pequeña reconstrucción de la historia, los profesores cuentan un poco sobre la manera como se dio su llegada a la escuela, primando el traslado como figura administrativa que legaliza estas realidades. Tres docentes vienen de instituciones urbanas y sólo uno de ellos viene trasladado de escuela rural. Le sigue en su orden el nombramiento provisional, realizado para cubrir una necesidad de servicio.

Sobre las concepciones de los maestros entorno a la educación, el aprendizaje y el cambio, aparece en primer lugar, que la educación mejora la calidad de vida y por lo tanto debe estar dirigida hacia el desarrollo humano y de la comunidad para que contribuya al rendimiento académico de los estudiantes. Resalta que la formación en los primeros años es fundamental y comparten la necesidad de vinculación de los padres al desarrollo de los aprendizajes de sus hijos. Por otro lado, existe la creencia todavía en alguno de ellos que “ la letra con sangre entra”.

En segundo lugar, siguen sosteniendo que el apoyo de los padres es fundamental para los intereses de los estudiantes porque la educación debe ser una responsabilidad compartida. Consideran a la educación como un abanico de oportunidades, por eso es necesario el desarrollo de competencias y consideran que los niños van a la escuela a recibir conocimiento.

En tercer lugar, mantienen la creencia de la educación como responsabilidad compartida y a través de ella se obtiene el conocimiento de la realidad; las escuelas deben ser atractivas y los maestros también deben tener una buena formación pedagógica que les permita entender la cultura juvenil porque muchas veces el bajo rendimiento de los estudiantes es por el docente. También consideran importantes que los conocimientos de la ciencia deben ser adaptados a los contextos.

En el cuarto escalón de la pirámide las creencias se sitúan en el plano del desarrollo pedagógico: sobresale el interés del niño, las aplicaciones de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de los aprendizajes, el aprender

haciendo, la curricularización de la investigación, la importancia de las nuevas tecnologías, la información integral y la educación conductista funciona.

En el quinto lugar o último de la pirámide, prevalecen las creencias que para el mejoramiento de la calidad de la educación es importante el sentido pedagógico y destacan dentro de ellas los recursos didácticos, el desarrollo de la clase y del pensamiento crítico así como la selección de las actividades con base al interés del niño. Para ellos es de interés creer en una educación meta cognitiva y un factor importante para el desarrollo de la clase es la metodología.

La agresividad es uno de los grandes problemas sentidos en la institución. La mayor parte de los niños vienen de hogares desplazados por la violencia y en sus hogares lo que ven cotidianamente son peleas, discusiones, regaños, insultos y ofensas; de los hogares y de la comunidad se trasladan estos problemas a la escuela con los niños y se manifiestan con peleas frecuentes, empujones, juegos bruscos, riñas escondidas, ofensas a los menores, maltrato de los grandes a los pequeños. La preocupación ha conminado a los actores educativos quienes buscan formas para superar estas situaciones de agresividad.

El trabajo individual es un común denominador en todos los salones y las áreas del conocimiento; los docentes conocen muy poco del trabajo en equipo y sus beneficios como el sentido de la solidaridad, la mayor comprensión, el diálogo de los saberes de los estudiantes, la cooperación, las nuevas formas de compartir, ente otras; las clases magistrales conducen a que la tarea para la casa y el trabajo de cada uno sean las principales herramientas pedagógicas. Sólo cuando llegan las estudiantes de la Normal María Auxiliadora a hacer sus prácticas pedagógicas es cuando se aplica la implementación y el fortalecimiento del trabajo en equipo en los niños. En cuanto a las áreas fundamentales del conocimiento, prima la enseñanza de las matemáticas y de la lengua castellana por encima de las demás áreas, dejando de lado otras tan importante para la formación integral de los niños como son la educación artística, la educación física y el deporte, la educación ética y la educación religiosa escolar. También, brillan por su ausencia las áreas optativas, aun cuando tienen la granja dentro de la escuela y está en permanente producción.

La convivencia es uno de los aspectos más críticos de la comunidad y por ende en la escuela; sin embargo, los docentes tienen la creencia que cuando los estudiantes conozcan sus deberes y derechos consignados en el manual de convivencia, las reglas plasmadas en él y cómo funcionan estas reglas, se van a solucionar múltiples problemas que padece la escuela. Sobre este particular queda el siguiente interrogante: ¿Qué está pasando con la autoridad de los maestros?

Existe una ausencia de investigación en todos los campos pedagógicos y culturales del medio; no se aprovechan los recursos del lugar para estimular la curiosidad de los discentes, las salidas pedagógicas son muy escasas, prevalece el copiar desde el tablero sin preguntas ni reflexiones, los conocimientos previos de los estudiantes poco se estimulan y los docentes no tienen vocación ni formación investigativa. En la escuela no existe un horario de atención a los padres y estos llegan en cualquier momento y no siempre de manera adecuada.

Cómo parte del currículo pero sin ser considerados como tal, están presentes instituciones como SOLICOLQUE. Esta es una fundación canadiense que desarrolla en esta escuela un proyecto de seguridad alimentaria CISAIM, el cual ha fortalecido el desarrollo de la parte productiva con la instalación de un taller para la panadería, y la organización de la granja, incide también de manera positiva en el desarrollo alcanzado por la escuela; hacen presencia el SENA, apoyando con instructores en el área agropecuaria, trabajo social y con sus aprendices contribuyen con la mano de obra en el mejoramiento de la infraestructura. CAJAMAG, las fundación ATENEO, Universidad del Magdalena, la ESE, Alejandro Prospero Reverand y la Escuela Normal superior María Auxiliadora son otras de las instituciones presentes esta última con importantes aportes y acompañamiento en los procesos pedagógicos.

La labor pedagógica se hace bastante amena en lugares donde el maestro puede desarrollar a plenitud sus actividades en campo abierto y en lugares donde la visibilidad permite ver lo que sucede en el aula vecina; esta dificultad que se da en Mosquito hace que la poca privacidad por lo “transparente” de los espacios provoque desatención de los niños y por ende repercute en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, los niños vienen construyendo sus tejidos sociales invisibles en los lugares no visibles que la dispersión de la infraestructura de la escuela les permite, como las partes traseras de los salones, los espacios entre una aula y otra, detrás de los baños, en medio de los cultivos, etc.

Finalmente, sobre los aspectos pedagógicos, uno de los problemas que no se han resuelto es el énfasis del centro educativo. SOLICOLQUE tiene una granja dentro del colegio y no permite que los niños se acerquen a ella para que no destruyan; ésta es atendida por un empleado de la fundación y asistida por estudiantes y profesores del SENA y su producto se utiliza para consumo de los niños en la escuela. Al estar separada la granja del currículo, los estudiantes se muestran poco preocupados por el cuidado y siembra de la misma. Esto animó a los docentes del centro para incluir en la encuesta una consulta con la comunidad para que participaran en la selección del énfasis de la escuela, puesto que ellos, de una u otra manera, conocen las inclinaciones de sus hijos; los resultados fueron los siguientes: el 44% contestó que la mejor

opción es la agropecuaria (Ver tabla número seis), un 21% se inclinó por el área comercial, el 18.67 prefirió no opinar sobre la modalidad, el 6.67% tiene inclinaciones hacia lo turístico por la vocación de la ciudad de Santa Marta, un 6.33% prefiere lo académico y el 2.67% les gusta otra modalidad distinta a las que se ofrecieron como opciones en la encuesta.

Tabla 6. ¿Le gustaría que el énfasis de la escuela fuera?

Código	Modalidad	Frecuencia	%
10.1	Agropecuario	33	44
10.2	Comercial	16	21,33
10.3	Turístico	5	6,67
10.4	Ambiental	1	1,33
10.5	Académico	4	5,33
10.6	NS/NR	14	18,67
10.7	Otro	2	2,67
TOTAL		75	100

Fuente encuesta

Con relación a la gestión cabe resaltar el dinamismo y actitud positiva de la directora del establecimiento. Desde su llegada en el año 2000 se muestra como gestión, la construcción de nuevas aulas y mejoramiento de otras, el incremento de la cobertura lo que ha traído consigo aumento de la planta de docentes , la institucionalización del uniforme, consecución de inmobiliario en buenas condiciones, el establecimiento de convenios estratégicos que han favorecido el desarrollo de la escuela, la presentación y logro del proyecto que permitió a la escuela ser incluida dentro de las instituciones beneficiadas con el Plan mundial de Alimento, gestionar para ser beneficiados por el programa Computadores para Educar, consiguió el apoyo incondicional del SENA y de instituciones como CORPAMAG, quien habilito los baños. Obtuvo apoyo de las cooperativas de educadores, las cuales han colaborado en mejoramiento de la infraestructura al regalar parte del techo del establecimiento educativo.

El contexto comunitario del Centro Rural Mosquito presenta dos tipos de realidades bastante diferenciadas, pero con una misma problemática. La primera realidad presente en el contexto es la representada por una serie de pequeñas parcelas cuyos propietarios no viven en la vereda sino en los cascos urbanos. Estos propietarios las utilizan como sitios de recreación y de descanso en los fines de semana y en épocas de vacaciones; estas parcelas las dejan al cuidado de familias, las cuales casi siempre no pertenecen al sector y tienen varios hijos; hay abundante agua y el terreno es muy fértil, situación que es aprovechada por los cuidanderos para sembrar cultivos de pan coger; las familias cuidanderas por lo regular son pobres; algunas de ellas

desplazados y se ayudan con oficios cómo sacadores de arena del río, vendedores ambulantes, servicio doméstico, moto taxistas, albañiles, etc. En estos lugares se nota la pobreza pero no la miseria en grandes magnitudes ya que la tierra le proporciona parte de su base alimenticia.

Entre los problemas de relación con la Escuela, unos manifiestan que están agradecidos con el centro pero no pueden asistir a las convocatorias porque su tiempo no se lo permite, las reuniones son muy demoradas y ellos tienen que trabajar todos los días, cuando no lo hacen, le sobrevienen problemas económicos en la casa. Al consultar a el señor Luis Ríos, padre de familia y vecino de la escuela, sobre si asiste a la reuniones de la escuela, dice “ trabajo en la mañana y no puedo asistir a las reuniones de la escuela”. También fue consultada la señora Verónica Coquíes, líder de los padres y quien expresa: “los padres no van a las reuniones porque los mal acostumbraron, la escuela no ofrece incentivos, ni estímulos por eso no llegan”. Verónica también, argumenta al referirse a la escuela “el problema es la señora que vive en la escuela, esta situación no es la mejor para los niños ya que no ven los mejores ejemplos, mantiene los baños sucios, ropa tirada y la señora no se asea bien ella ni a donde vive, un día llevé a la prensa y se dieron cuenta de todo esto, la denunciaron y eso me costó enemistades”.

La señora Nubia Bolaño, madre de familia y moradora de la vereda Mosquito, donde tiene un negocio particular, el que debe atender todos los días. Manifiesta no asistir a las reuniones porque “son muy demoradas, empiezan tarde y duran toda la mañana”. Uno de los líderes de la comunidad sostiene que el problema es la directora del centro: “esta trata mal a los niños y los grita”. La directora no se relaciona con la comunidad y los profesores tampoco, sin embargo sostiene que la señora Emilse, la directora, es buena persona, cuando coge rabia insulta a los estudiantes, incluso lanzándoles expresiones fuertes contra sus padres como que “sus padres son unos invasores”. Hay otros docentes como el profesor Cristian que mantienen buenas relaciones con la comunidad, se ha hecho querer y sentir en la vereda.

Ante la dificultad de relación con el contexto y la ausencia de padres en las actividades organizadas por la escuela, la directora y docentes deciden desarrollar varias estrategias. La primera de ellas consistía en incluir un sancocho en las reuniones, otra ha sido hacer reuniones más cortas, descentralizar el sitio de las reuniones , realizándolas directamente en los diferentes sectores. Todas estas estrategias han logrado acercar un número mayor de padres.

La segunda realidad la conforman algunos pequeños barrios que están a la orilla de la línea del tren que conduce a los muelles de Santa Marta. Es en este sector donde están los mayores problemas sociales y de relaciones. Las

condiciones de los barrios denotan situación de pobreza y miseria en donde las necesidades de todo tipo están al orden del día. Esta situación se ve reflejada en la familia y especialmente en los niños, quienes sufren en carne propia el abandono y los problemas que padece la comunidad.

Las casas en su mayoría son: de tablas, barro, cartón, bolsas plásticas y latas; en su la mayor parte, no poseen servicio sanitario y las pocas que los tienen, están en mal estado y sin buenas condiciones higiénicas. En su interior viven grupos familiares que tienen entre cuatro y nueve hijos, completando muchas veces hasta 12 personas en un solo cuarto; el cual tiene alrededor de 12 metros cuadrados; viven por lo regular mamá, papá, abuelos, tíos, nietos etc. Esto muestra el hacinamiento de las familias y el desorden interno, pues tienen que convivir con animales si los hay y también, evidencian el problema de desaseo en estas pequeñas viviendas. El entorno se convierte realmente en un sitio más de esos en donde la miseria es la reina paseante, sumándole los altos grados de contaminación ambiental que se perciben, como lo es, observar en un área no superior a 100 m², un estancamiento de aguas lluvias, en la cual se forman una verdadera laguna de aguas descompuestas, el funcionamiento de una caldera donde se tritura la piedra hasta pulverizarla lo cual mantiene durante las 24 horas del día una densa nube de polvo; en el mismo sector funciona una ladrillera y hornos hacedores de carbón. A todo esto se le suma que cuando llueve pasan muchas necesidades porque sus viviendas se inundan.

Todo esto repercute en la salud de la población, siendo los niños los más vulnerables, al sufrir permanentemente de fiebre, gripa e infecciones que por el ambiente se propagan con suma facilidad. Esto se corrobora al ver los niños caminar por las calles sin zapatos, sucios y sin que sus padres se preocupen por el aseo personal de ellos.

Las familias habitantes de estos pequeños barrios proviene n en su mayoría de los Departamentos del Magdalena, Cesar, Atlántico, Córdoba y Bolívar. Al igual que los de la vereda son desplazados por la violencia que vive el país; algunos habitan ahí porque no tienen donde vivir y otros porque se quedaron sin nada. La encuesta realizada mostró que en su mayoría se sienten desplazados (69,33%) y viven su tragedia en este lugar que presenta unas condiciones infrahumanas. (Ver tabla número siete). El resto de la población (30,67%) a pesar de no ser desplazada tiene las mismas condiciones de existencia en donde la pobreza y, en menor proporción, la miseria, están al orden del día.

TABLA 7. ¿Son desplazados?

Código	Frecuencia	%
7.1	52	69,33%
7.2	23	30,67%
Total	75	100

Fuente encuesta

En estos hogares las madres son las que están a cargo de los hijos en su mayoría. Trabajan en oficios varios y su salario no alcanza para el sostén del grupo. Muchos de los padres de estos hogares han muerto, otros se mudaron dejándolos abandonados. En los lugares donde viven con sus padres estos se dedican a la economía informal, al mototaxismo, al reciclaje y los propietarios de carros de mula hacen viajes llevando mercancía de un lugar a otro; las madres ejercen en sus casas los oficios domésticos. Estos padres no comprenden el sentido, significado e importancia de la educación y de cada persona en la familia, ya que los niños muchas veces faltan a clase porque sus padres se los llevan a vender o trabajar en las calles, fincas, caseríos etc., pues el dinero que ellos obtienen en su trabajo diario no alcanza para el sustento del grupo.

Con todos estos problemas, algunos habitantes se ven obligados a conseguir dinero de manera ilícita para poder sostener a sus familias, porque lo que consiguen legalmente le llaman “marañitas”

En otro ámbito de la problemática, son frecuentes los robos y atracos en las calles; normalmente se presentan por las tardes, puesto que no hay autoridades policivas en los barrios; por lo tanto, la vigilancia es muy débil. Las riñas familiares son frecuentes en las calles y nadie en la comunidad se involucra para no interferir en los problemas de los ajenos; esto provoca bastante desunión entre los moradores, lo cual repercute en la colaboración mutua. Un miembro de la comunidad lo manifiesta de la siguiente manera: “si las demás personas no colaboran, ellos no tienen por qué colaborarles”. También se presentan problemas con las personas embriagadas; éstas por lo regular provocan a los niños para que salgan a defenderlos los padres; a todo esto se le suma que en el barrio no hay canchas para realizar los juegos y sin embargo los niños pasan en la calle jugando permanentemente.

En cuanto a la relación con la escuela, las opiniones están divididas; por un lado algunos sostienen que tienen buenas relaciones y les gusta la escuela porque les brinda buena formación a sus hijos, los atienden bien y confían en ella; tienen muy buena relación con los docentes y cuando se les solicita colaboran con lo que pueden; les agrada porque cuando hay paro la escuela continúa con sus labores y les pueden atender a sus hijos y proporcionarles su alimentación.

Por otro lado, hay un grupo de padres más escépticos y sostienen que la escuela no les brinda mucha seguridad a sus hijos; los profesores no están pendientes de ellos, se producen peleas y los niños llegan a las casas golpeados por otros niños. Agregan, además, que cuando sus hijos no van a la escuela es porque están enfermos o deben cumplir con una labor en su hogar;

sin embargo se nota que muchos de estos niños deben ayudar a sus padres. Cuando lo hacen se desvelan y no asisten a clases al día siguiente y si lo hacen su rendimiento académico baja ostensiblemente.

El desinterés de los padres es muy marcado y en estos momentos no existen políticas de acercamiento de la comunidad con la escuela, lo cual no permite crear una comunidad educativa fuerte que impulse los trabajos y apoye los proyectos de docentes e institucionales. La contrastación la muestran sus propios padres en la encuesta cuando sostienen, que sí asisten a las reuniones y a las actividades programadas por el establecimiento escolar (48%) y un grupo en la misma proporción (48%) manifiestan que no asisten a las actividades programadas (Ver tabla número ocho). Al ser confrontados con las vistas domiciliarias se nota que los padres confunden las reuniones de la fundación SOLICOLQUE, con la de la escuela y las citas que les colocan los profesores cuando hay un problema con su hijo, para ellos también cuenta. Estos hallazgos también fueron confrontados con las vistas a las reuniones en las actividades de la escuela y la opinión de los maestros y directivos docentes. Se demuestra que la frecuencia de las ausencias es bastante alta por parte de los padres.

Tabla 8. ¿Asiste a las reuniones o actividades programadas por la escuela?

Código	Frecuencia	%
Si	36	48
Regular	1	1,33
No	36	48
No responde	2	2,67
Total	75	100

Fuente encuesta

Con base en lo anterior y para mostrar con mayor claridad la situación descrita anteriormente, se dan a conocer las voces de algunos padres de familias de estos barrios, quienes corroboran la ausencia a las actividades programadas por la escuela. Sostienen que “no tienen tiempo”; “tienen que trabajar para poder rebuscarse para la comida”, en realidad no les interesa lo que en la escuela le vayan a decir, porque “ya ellos saben de lo que van a hablar”. Prefieren, en algunos casos, mandar a sus acudientes, los cuales oscilan entre las edades de 14 y 20 años. Argumentan que sus hijos comen en el colegio, pero cuando este no tiene clases pasan trabajo con la comida.

En su mayoría todos estos moradores son conscientes de las circunstancias y problemas que padecen en estos sectores, pero albergan la esperanza de que algún día la alcaldía de Santa Marta los reubique.

3.5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La investigación es un factor muy importante en el campo educativo. A través de ella se conoce, orienta, evalúa y proponen alternativas de mejoramiento para las comunidades, las escuelas y los currículos. Esta investigación utilizó una variada gama de técnicas de recolección de la información, las cuales, a través de la estrategia de la deconstrucción, penetraron en las personas y realidades de las escuelas de la cuenca del río Gaira. El análisis y la forma como se han presentado los resultados permiten hacer una interpretación de la misma en el mismo estilo como se ha venido dialogando en el texto.

En las décadas del 70 y 80 del anterior siglo, surgen una serie de movimientos sociales internacionales y nacionales que afectan el campo educativo, tanto en el sector rural como en el campo. La comisión de educación para América Latina de la ONU, CEPAL, en esta etapa de los 70, empieza a investigar problemas de los estilos de desarrollo, es decir, a darle a esta comisión económica un sentido más social en América Latina; en la siguiente década la preocupación es más por el endeudamiento externo y las exportaciones. Estos temas empiezan a incursionar en el campo educativo. Otro factor que incidió en este contexto histórico fue “La alianza para el progreso” (ALPRO), impulsada por el presidente John F. Kennedy; esta tenía como fin últimos “mejorar la calidad de vida de todos los habitantes del continente”; sus medidas eran de carácter social y tenían como prioridad la educación. En Colombia surge el movimiento de “Escuela nueva” en la década del 70 como respuesta a las necesidades educativas de los niños del sector rural; en la década del 80 aparece el “Mapa educativo”, que intentaba alfabetizar al mayor número de adultos en el país, llegando a zonas apartadas con estudiantes para llevar a cabo esta labor. A finales de la década del 80 empieza a aparecer administrativa y políticamente la descentralización educativa, la cual entrega a los entes territoriales más cercanos el manejo de los recursos de la educación.

Indudablemente que la educación se ve afectada y la mirada hacia el campo es mayor o la mirada del campo hacia la educación se hizo notar. Es en este contexto, en donde surgen las escuelas de la cuenca del río Gaira; Quinina década del 70 y Mosquito y el Canal década del 80; Narakajmanta en el 90. Esto demuestra como los sectores rurales empiezan a cobrar fuerza en el campo educativo, puesto que estas políticas públicas sociales y educativas tienen resonancias en él.

En América Latina las instituciones Educativas que ofrecen formación en básica y media en contextos urbanos o rurales, muestran una dinámica de funcionamiento interno y externo influenciada por el medio en las cuales se

encuentran ubicadas; en este sentido y muy a pesar de su ubicación geográfica, algunas experiencias se muestran como similares, a veces hasta parecen calcadas e incluso con algunas experiencias traídas del viejo mundo. Esto indica que debieron existir, en algún momento de la historia, hechos que tocaran los procesos educativos partiendo de un tronco común, lo que torna interesante y necesario realizar un recorrido desde la colonia misma, que permita entender, hoy por hoy, el porqué de muchas de las situaciones que docentes, estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas viven en su trasegar. Situaciones como políticas estatales que no llegan a algunas instituciones, inequidad educativa, currículos no pertinentes, escuelas con infraestructura inadecuadas y que no corresponden al contexto en el cual se encuentran ubicados, escuelas de espaldas a las comunidades, comunidades poco comprometidas con las instituciones educativas, docentes no cualificados, instituciones no planeadas académica ni administrativamente, entre otros, son los aspectos que tipifican la educación de las escuelas rurales en el siglo XXI.

La educación rural requiere de un desarrollo curricular acorde con su potencial social, y productivo, mediante un diálogo cultural entre la identidad que caracteriza la ruralidad tal como hoy se manifiesta y la cultura actual globalizante, la cual llega desde distintos medios. También debe estar orientada a desarrollar autonomía en las personas en cuanto sean capaces de construir y reconstruir su entorno. Esto demanda la creación de espacios curriculares flexibles reconstruidos institucional y asociativamente desde las escuelas y una dinámica didáctica abierta al entorno social y natural.

La educación en el sector rural, pese al estado de abandono, de indiferencia y marginalidad, ha tenido también sus defensores e impulsores que intentan impregnarle una dinámica que la ponga al día con el desarrollo orbital; sin embargo, reconocen que la brecha es grande y se necesitan varios años y bastante presupuesto para alcanzarlo. Esto ha hecho que se den esfuerzos en el plano gubernamental y no gubernamental para apoyar este tipo de educación y sus comunidades, lo cual ha repercutido en un desbalance que permite establecer unas semejanzas y diferencias en los currículos de estas escuelas.

La escuela rural de hoy en América Latina, Colombia y de manera particular en el Distrito de Santa Marta, atiende a la población social y económicamente más disgregada, marginada, discriminada y recibe para ello, recursos económicos insuficientes y, en muchos casos, estos recursos no sólo son insuficientes sino que sencillamente no se dan.

Es urgente y necesario si se quiere ser coherentes y cumplir con las políticas internacionales lideradas por organismos como la ONU, la UNICEF, CEPAL y las políticas propias de los gobiernos como lo es contribuir a reducir la pobreza,

la inequidad y la miseria en que están sometidos los sectores del campo y siendo consciente que gran parte de estos pobres viven el sector rural, que estas escuelas empiecen a direccionar su quehacer hacia nuevos sistemas productivos y de convivencia culturales sin perder su identidad y hacer de su currículo el mejor instrumento para responder de manera puntual, acertada y contextual a su comunidad.

La educación rural está en crisis, por la misma situación que vive el país y su marcado abandono al campo en materia educativa; aunque desde la UNESCO misma se han venido adelantando estudios en diferentes países sobre la educación rural, de los cuales ha sugerido una serie de ajustes en los sistemas educativos y políticos de América Latina. La situación no ha mejorado ostensiblemente. En los programas de gobierno de los países Latinoamericanos, en los últimos años se han elaborado normas y directrices tendientes a superar esta situación, como el caso de PER en Colombia; en la realidad no se han visto los cambios para los esfuerzos y las inversiones destinadas para ellos. Se necesita un mayor compromiso político de los gobiernos y unas políticas públicas educativas bien definidas para sacar la educación rural de ese letargo al cual ha estado sometida durante mucho tiempo.

Todos estos esfuerzos y políticas han logrado que en algunos gobiernos se mire más hacia el campo y establezcan medidas coyunturales, las cuales más tarde son olvidadas o remplazadas por algunas nuevas, que poco a poco, van quedando en el olvido. Se nota en el ambiente el protagonismo más de las políticas productivas que de la educativa y no se ha avanzado lo suficiente para lograr una articulación o integración de estos dos ejes en el campo. A esto se le suma que la educación no se ha asumido como un derecho por parte de los gobiernos de turno; su entendimiento se da más en el plano del servicio, situación esta que le permite al Estado elegir o prestarlo a donde quiere y a quien quiere; a todo esto se le suma que en los países de América Latina, incluyendo Colombia, no se ha puesto sobre la mesa la importancia de la educación como factor principal y responsable del desarrollo social y, por ende, de las comunidades.

Son muchas las características que tipifican el sector rural en Colombia y América Latina; éstas se hacen evidentes en contextos locales. En el caso atendido por la presente investigación, se encuentra que son extensiones de terrenos propios de la comunidad, los cuales, pese a la exuberancia de sus paisajes, a sus riquezas naturales y culturales y a la fertilidad de sus tierras, alberga en su mayor parte personas en situación de pobreza (pobres en medio de la riqueza), las cuales se dedican básicamente al trabajo en las pequeñas parcelas que cuidan o de las que son propietarios (estos últimos en un número menor); otras, asisten diariamente al mercado de la economía informal, en la cual no encuentran un salario digno para vivir con sus familias, sus sistemas de

protección de la salud tienen muchas dificultades para la atención de quienes la tienen; sus ingresos son muy bajos, por lo tanto no garantizan una buena alimentación; una educación acorde con las necesidades que el mundo de hoy espera de los jóvenes en el campo porque lo recibido apenas alcanza para el sostén diario de sus familias.

Otra característica importante por resaltar de las escuelas rurales, es que éstas han sido posible en su gran mayoría gracias al liderazgo e interés de sus comunidades, situación que contrastada con la realidad actual muestra cómo ha cambiado, ya que ese interés y liderazgo comunitario ha ido mermando vertiginosamente, dejando el desarrollo de la escuela en las manos de los directores y docentes; lo que hace más ardua la labor de organizar centros realmente contextualizados que aporten al desarrollo del sector y de sus habitantes. Los maestros de estas escuelas por lo regular vienen de las ciudades y traen consigo las concepciones de educación que han aprendido allí; diseñan y utilizan estrategias pedagógicas que son propias de currículos para escuelas urbanas; y las aplicaciones de las ciencias, también, son de este corte ciudadano. En el fondo lo que están haciendo es recrear la identidad de las ciudades en la mente de los niños del campo, alejándolos cada vez más, mentalmente, de sus propios territorios; los niños empiezan saborear los matices de la ciudad a través de los administradores curriculares y empiezan a elegir profesiones como las de ser policías, ingenieros de sistema, médicos, etc. De ninguna manera se niega la posibilidad de llegar a ellas si los sujetos lo desean e intentan conseguirlas socialmente; la discusión se propone en el ámbito de la pertinencia para que los niños aspiren a ser lo que el contexto necesita para su desarrollo, sin dejar de perder su individualidad y magnificar lo social frente a ellos como sujetos sociales que tienen unos derechos de participar socialmente de lo que se ofrece para todos.

La mayor parte de estos niños son procedentes de los ambientes de desplazamiento forzado; en sus contextos han vivido y sentido los problemas de la violencia; en sus hogares estos problemas continúan; también, en la calle la violencia aflora en los juegos y el trato que se dan entre ellos. A esto se le agrega que sus padres salen a trabajar y los dejan solos o acompañados con personas que no tienen la suficiente autoridad para controlarlos. Todo esto lo replican en la escuela, convirtiéndola en un ambiente de indisciplina y violencia.

Los padres, en estos contextos urbano-rural-marginal, ven hoy a la escuela con dos funciones básicas: la primera, es la de continuación de la crianza de sus hijos, por eso al niño hay que mandarlo a la escuela para que la maestro (a) terminen de criarlo; entienden la función de los docentes como niños y la segunda, es asistencial; es decir, la institución escolar “debe” terminar atendiendo a sus hijos, brindándoles alimentación, uniformes y útiles. Con base en estos planteamientos surge una serie de preguntas sobre el tipo de escuelas necesarias para estos lugares. ¿Se puede lograr una transformación

de los contextos con este tipo de escuelas? ¿Es necesario una escuela completamente distinta?

Una escuela como esta que se necesita en el contexto de hoy, debe tener unas metodologías muy particulares que permita a los niños aprender, pero también colaborar con la economía de la casa por ser sectores que rayan en la pobreza y en algunos casos en la miseria; necesita tener mucha flexibilidad para lograr la tasa de retención alta dándoles las oportunidades de conocimiento y procurando hacerles la vida productiva desde la escuela. La propuesta y apuesta es hacer los currículos pertinentes al sector, en el cual los niños sientan que no es necesario ayudar a sus padres para aprender el oficio de ellos, sino que la escuela les brinda todas estas oportunidades.

Desde luego, que este tipo de formación y escuela no se puede entender con los paradigmas curriculares generales que hoy tiene la educación y la pedagogía, ni con la formación impartida en las instituciones formadoras de docentes. Entender estas nuevas lógicas del desplazamiento como la creación de una nueva cultura entre lo rural y lo urbano, las nuevas expectativas de los niños al vivir en el campo pero cerca de la ciudad, la incorporación de los padres campesinos a la economía informal de las ciudades, la creación de una nueva condición urbano-rural marginal, el que los niños no tengan un lugar seguro para su crianza porque los padres son sólo trabajadores o cuidaderos de las pequeñas parcelas, la conformación de una familia compuesta por hijos de una misma mujer pero con más de un padre; todo esto necesita nuevas luces que permitan entender esta problemática de lo rural y desde estas nuevas perspectivas, levantar propuestas curriculares que vayan cubriendo estas necesidades surgidas por las condiciones políticas, económicas y de seguridad del país.

En Colombia se ha dado un movimiento bastante vertiginoso del campo a la ciudad. Los más de cincuenta años de violencia que se han vivido, han socavado la vida del campo y la ciudad se ha convertido, no ya en el espacio de expectativas y trabajo, sino en el refugio o sitio seguro que los campesinos e indígenas logran conquistar para sentirse a salvo de la violencia: “muchos no lo lograron” Esta es la fotografía del desplazamiento que viene sucediendo desde hace más de cinco décadas, ha convertido al país en urbano, después de haber sido rural. En el campo educativo estas migraciones han tenido al menos tres aspectos diferenciales en las escuelas; en el primer caso se encuentran escuelas que tienen estudiantes y no hay maestros, puesto que estos se han ido por amenazas, por miedos o por ser trabajadores sin garantía de salarios o “provisionales”; por otro lado, existen las escuelas que tienen maestros y no poseen estudiantes, por lo regular el maestro es de la región y los estudiantes han emigrado porque sus familias han sido amenazadas o por miedo a la violencia. Pero hay un fenómeno atípico en medio de los dos y son aquellas escuelas rurales que están cerca de la ciudad y que en vez de haber perdido su población, han crecido en la cobertura porque la gente, al no alcanzar a llegar a la ciudad, se han quedado en las veredas, y a los hijos los han ubicado

en las escuelas de estos sectores. Estas poblaciones son muy flotantes, lo cual hace que la cobertura tenga altibajos durante el año y en algunas regiones su incidencia es mínima, procurando mantenerse durante el año electivo. Es esta la situación de una de las escuelas que sirvió como muestra, como el “Centro Educativo Rural Distrital Mosquito”; en donde la cobertura se ha disparado en los tres últimos años y hoy rebasa los indicadores medios nacionales para poblaciones rurales.

En Colombia, y en especial en el Departamento del Magdalena, por motivos de desplazamiento, han sido muchas las escuelas que tuvieron y deben ser atendidas por los profesores y estudiantes. Muchos de estos desplazados no llegan a la ciudad y se quedan en los lugares cercanos a ellas; ésta es la situación del Centro Educativo Mosquito, quien ha venido incrementando su cobertura en forma vertiginosa por esta causa.

Las escuelas rurales, en su mayoría son cuadradas o rectangulares, muy poco existe la conformación circular como aula; algunas presentan la figura de viviendas por haber sido casas donadas y otras tienen figuras urbanas por haber sido construida en épocas de crecimiento escolar; presentan materiales del medio y otras son de cemento y ladrillo. Por lo regular son salones pequeños que albergan varios grados (multigrado) en su interior, pero con pocos estudiantes en cada uno de ellos, los cuales son atendidos por un solo docente; en otras, los salones son un poco más grandes y siguen siendo atendidos por un único docente. Hoy cuentan con tableros acrílicos en buen estado y relativamente nuevos, sus pupitres y escritorios para los docentes se encuentran en estado deplorable, esto evidencia el abandono por parte de Estado, pero también, la poca gestión de sus directores, quienes se limitan más a las preocupaciones académicas y menos a la consecución de recursos. Todavía hay quienes dependen de la buena voluntad de los políticos, de las visitas de las autoridades locales o de la buena voluntad de algunas personas o de una organización no gubernamental que lidere un proyecto y le consiga los medios e inversiones para hacer los cambios o ajustes en lo que necesitan. Estas escuelas, por lo regular, carecen de aulas de informática y donde existe tienen problemas como los de voltajes, sin aire acondicionado, programas desactualizados, lentitud, poca capacidad de almacenamiento en discos y memorias. También están al orden del día las reservas que tienen los educadores rurales sobre las nuevas tecnologías, impidiendo esto que lleguen más pronto que tarde, los adelantos tecnológicos y sus aplicaciones en el campo educativo, pedagógico y didáctico.

La infraestructura es un componente común a todas las Instituciones Educativas. Sin embargo, en los sectores rurales muchas de estas escuelas han sido construidas por la comunidad y las que el Estado ha financiado tienen las características urbanas. En el centro de Mosquito la infraestructura ha venido avanzando a medida que lo va haciendo su población; reflejo de eso es

las dispersión en el crecimiento, donde se construye un aula en el lugar que se ve más despejado. El crecimiento y la tendencia muestran que colectividad ha pasado de ser una comunidad campesina en pequeñas parcelas, para convertirse en una comunidad urbano-rural- marginal, en donde la mayoría de su gente vive de la economía informal. Por su parte la escuela era una casita pequeña al estilo rural, se ha venido construyendo con materiales urbanísticos y hoy, la gran parte levantada se ha hecho a la usanza citadina. De esta manera se convierte en un caso atípico en el sector de la cuenca del Río Gaira, donde todavía hay construcciones en chozas y sin paredes; escuelas indígenas que tipifican su cosmovisión y sedes netamente urbanas en contextos rurales. Esta correlación entre infraestructura y evolución demográfica, plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo ha incidido el desarrollo de la infraestructura de la escuela en el pensamiento de los habitantes del sector, siendo que aquella no tiene un papel protagónico en ésta? ¿Las limitaciones con que se ha venido levantando la escuela en el sector, también, ha creado límites al pensamiento de los niños?

Por otro lado, esta infraestructura permite desarrollar algunas modalidades como las pecuarias (cría de animales), agrícolas (creación de granjas), piscícolas (cultivo de peces), entre otras. A todas estas escuelas, sin excepción, les toca responder por la educación del sector, esta es una de las funciones que se le ha asignado y deben cumplir, a veces sin importar la forma.

Retomando la infraestructura y su relación con las vías de penetración la investigación muestra que cuando mejoran las vías de penetración en extensión, acceso y pavimentación, las condiciones de los sectores rurales van cambiando. Les llegan más los servicios públicos, el comercio se incrementa, el transporte es más fluido y llega más permanente, las comunicaciones son más ágiles, crecen las inversiones en lo colectivo e individual y las viviendas empiezan a tener las características urbanas. Algunos lo dicen de manera más nostálgica: “La carretera nos trae la civilización y se lleva nuestra imaginación”. A esto se le suma que en Colombia las ciudades vienen creciendo no de manera vegetativa o natural, como es el caso de Santa Marta. Esta ha tenido un crecimiento exponencial debido a los procesos migratorios del campo a la ciudad y al estancamiento del desarrollo industrial de ciudades vecinas como Barranquilla, lo cual hace que la gente emigre hacia los centros urbanos intermedios. El Distrito de Santa Marta tiene un acelerado crecimiento hacia el sur y ésta es la dirección en donde se encuentran estos asentamientos rurales, lo cual indica que se va acercando cada más hacia ellos, con el riesgo de absorberlos y convertirlos en barrios de ella.

Si se cruza la infraestructura con la historia se nota una marcada influencia de la segunda sobre la primera. El crecimiento de las escuelas presenta mayores dispersiones en donde la comunidad lo es; caso de Mosquito y el Canal. Por

otro lado hay más concentración de la infraestructura donde la comunidad tiene más características urbanas, tal es el caso de la Quinina, cuya construcción es netamente urbana y con poco espacio como las viviendas de interés social que se edifican en el país. Su característica es ser un espacio pequeño donde se concentra el mayor número de personas. Otro punto coincidente entre infraestructura e historia es el ritmo de crecimiento; cuando el crecimiento de la comunidad es vegetativo la escuela crece lentamente y cuando llega el crecimiento exponencial por la llegada de los desplazados, la escuela crece a ese ritmo por las demandas de cobertura que se abren. Esta situación se detecta por la apertura de los niveles de bachillerato en las veredas, situación que se ha dado por la llegada de mucha gente que tiene esta necesidad y las escuelas intentan dar respuestas a ellas.

Siendo más concreto en la estructura misma de las viviendas se nota que prevalecen más los materiales de construcción urbana que las rurales o del medio, en este caso; también, los diseños rectangulares en su esencia, corresponden al tipo de viviendas de los centros urbanos. Llama poderosamente la atención el hecho de no haber encontrado en la cuenca siquiera un aula de forma circular, ni siquiera las de los niños de preescolar y la de los indígenas.

Otros factores importantes es la relación con el territorio. Todas las escuelas tienen sus límites, algunos pequeños y otros más grandes. Esta forma de encerramiento favorece los procesos identitarios tanto el sentido sobre la propia escuela como el de la comunidad; en ellos se desarrolla el sentido de pertenencia y la práctica de algunas disciplinas que contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Por otro lado, en la escuela se replican los ambientes de la comunidad. En ésta los habitantes conversan debajo del palo de mango, fruta típica de la región; en la escuela también se conversa debajo de estos árboles, e incluso, se imparten las clases a campo abierto; en las fincas se dan los cultivos de pan coger que alimentan a las familias de la vereda, en las escuelas se dan los cultivos en las granjas que alimentan a los niños; dicho de otra manera, hay un aprovechamiento de los espacios que brinda la naturaleza y la sociedad para el desarrollo pedagógico y el territorio se ha convertido en un factor de identidad.

Penetrando en el mundo académico de las escuelas y analizando los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos Educativos Comunitarios, dejan ver entre ellos documentos bastante ideales, los cuales están lejos de la realidad. Al analizar su misión, se nota que no están contextualizadas; es decir, el contexto no es preocupación de un aspecto tan importante como éste, el cual orienta toda la actividad institucional; su construcción muestra más el cumplimiento de la norma que la navegación de la dinámica cotidiana de la escuela.

En los procesos pedagógicos se encuentran diseños curriculares bastante tradicionales, incluso muchos docentes no manejan este concepto de manera consciente y en algunos casos se asimila éste al Proyecto Educativo Institucional. En algunas de las escuelas se conoce y manejan tenuemente los modelos flexibles como son la escuela nueva, en otras los conocen y no los ponen en práctica. La mayor parte de ellas están más influenciadas por las metodologías de los sectores urbanos. De hecho esto implica que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se ajustan en su mayoría a modelos importados que están dirigidos desde las urbes, por lo tanto no se da el conocimiento de manera pertinente

Dentro de la educación rural, la flexibilidad es uno de los aspectos considerados importantes y se puede mirar desde diferentes puntos de vista. Por un lado está el cumplimiento de los horarios; condición que no se puede cumplir en la totalidad y en condiciones normales, porque los niños tienen que pasar quebradas y en épocas de lluvias éstas se crecen colocando en riesgo la salud y vida de los infantes, incluso algunas veces les toca quedarse de un lado de la quebrada y las escuelas no tienen la infraestructura adecuada para albergar estos niños que no pueden llegar a casa. Otro factor es la lejanía, niños que viven a dos o tres horas de camino para llegar a las escuelas, todos los días tienen que hacer el recorrido, algunas veces se les enferma el transporte, no amanecen bien de salud, sus padres se levantan un poco tarde o vienen jugando por el camino, como niños al fin, etc. Otras veces, el nivel de pobreza inclina a los padres y en algunas ocasiones obligan a los niños a trabajar para colaborar con la economía de la casa. En otras ocasiones, por las condiciones económicas, muchos niños y padres deciden colaborar voluntaria y decididamente con la economía familiar, dedicándose en la mayoría de las veces, a lo que los padres hacen. Este es un aspecto importante para utilizarlo de manera activa en el currículo, por cuanto induce a la modalidad y el trabajo, así como las formas organizativas de los niños en la escuela.

Mención aparte merecen las épocas de cultivos. Cuando éstas llegan, por la regular los niños asisten con los padres a recoger sus cosechas o a venderlas, cuando sus padres lo hacen. En este sector lo más sobresaliente es el mango y en esas épocas los niños merman sus asistencias a la escuela por ayudar a la economía familiar. Por todas estas razones anteriormente mencionadas los horarios tienen que ser flexibles en las horas de entrada y salida y en el cumplimiento del calendario escolar del año en curso.

En otro lugar de lo pedagógico, en estos ambientes son conscientes que hoy el mundo avanza vertiginosamente en la informática y esta herramienta ha llegado a los lugares más recónditos de de las geografías locales y universales; sirve para la competitividad del mercado y para desarrollar competencias en los estudiantes. Su uso reviste un carácter didáctico importante en los currículos. La comunidad educativa de estos centros educativos, sobretodo de Mosquito y

la Quinina, han venido gestionando las salas de informática para el uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, esta preocupación no crece al mismo ritmo que las expectativas de los maestros quienes tienen poca preocupación por el aprendizaje de estas nuevas herramientas para incorporarlas a sus nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Al revisar los planes de estudio de estos centros educativos, se nota que son asignaturistas; es decir, el conocimiento se imparte de forma fragmentada y los profesores tienen sus asignaturas como sus territorios, por lo tanto no hay un trabajo interdisciplinario, ni una visión holística del conocimiento. Es necesario construir un currículo sociocultural que incorpore los elementos de la cultura pertinentes para su desarrollo, utilizando estos temas de manera transversales para favorecer la creatividad, el sentido de pertenencia, la actitud integradora y el trabajo interdisciplinario de los estudiantes y docentes de las escuelas del sector.

Un elemento que merece un análisis detenido tiene que ver con los aportes de la nueva ruralidad. Al saber, ésta no es una preocupación todavía ni de los maestros, tampoco de los padres y líderes comunitarios y mucho menos de los currículos que se están implementando en las escuelas. Hoy el campo se está abriendo hacia nuevos sistemas productivos como alternativa para la producción; se trata de diversificar con nuevos elementos de producción como la agroindustria, la cual convierte los productos de la ganadería, la pesca, el ganado y la riqueza forestal en productos elaborados para surtir los grandes centros urbanos; la artesanía con las manualidades, el trabajo en madera y el aprovechamiento de los materiales del medio para sus productos y la industria ecoturística que promueve los sitios, la fauna y flora típicos de la región. La nueva ruralidad tiene en cuenta a los jóvenes como el futuro de esos territorios y busca darle un protagonismo mayor en sus contextos. El papel de las mujeres es de mayor liderazgo en el campo social y productivo, buscan más la equidad de género que tanto ha golpeado el campo. Son estas las nuevas dinámicas que necesitan estar incluidas en los nuevos currículos en zonas tan cercanas a la ciudad como son las escuelas de la cuenca del río Gaira, para que la comunidad y especialmente los jóvenes tengan alternativas de formación y trabajo distintas a las que han heredado desde tiempos atrás.

Otros factores que no son preocupación en estos sistemas escolares son la incorporación de estándares por competencias y el nuevo sistema de evaluación. La competitividad conlleva a nuevas formas de ver el conocimiento y de trabajarlo desde la escuela; a esto se le suma la universalización del conocimiento y de las oportunidades de trabajo que se ofrecen desde cualquier lugar del mundo. Todo este movimiento ha dado lugar a la implementación de las competencias en los currículos y a la estandarización del conocimiento en las diferentes disciplinas. La integración de ellos se ha denominado estándares por competencias, la cual se ha incorporado a los nuevos sistemas de

evaluación que las escuelas tienen que construir y para lo cual entregaron un plazo que fue durante el año lectivo de 2009. Estos centros educativos están de espaldas a esas obligaciones y directrices trazadas por el Ministerio de Educación Nacional. Al no tener los directores la capacitación en estos temas, de hecho no se convierten en dinamizadores de ellos, e incluso, tampoco aparecen en los planes de mejoramiento de los centros. Por su parte los maestros esperan que los directores tomen las iniciativas para empezar a implementar las nuevas políticas educativas que afectan al currículo.

Un maestro en comunidad rural es bien conocido y apreciado si se relaciona con ella. Las comunidades rurales tienden a valorar a sus profesores porque están educando a sus hijos. Cuando esto existe la relación es cercana y se pueden hacer muchos trabajos de parte y parte en beneficio de los niños. La figura del maestro rural es bastante relevante frente a su comunidad y prevalecen las relaciones afectivas frente al conocimiento. En las escuelas más cercanas a la ciudad como la de Mosquito y la Quinina, estos preceptos no se cumplen por cuanto se sienten maestros de cátedra, no conocen muy bien la comunidad, poco penetran en ella y la relación es muy parca. Desde luego que esto dificulta la construcción de currículos pertinentes y socioculturales, ya que es fundamental en estos diseños, el conocimiento de los contextos para interpretar sus necesidades y generar propuestas acordes a la condición natural y cultural del medio.

El docente rural debe ser un líder que trabaje por las necesidades de la comunidad; así sea desde los contenidos que imparte. Desde luego que el hecho de no vivir en el mismo lugar no permite hacer un tipo de trabajo como éste, porque los docentes se comportan como unos catedráticos y llegan a dictar sus clases, al finalizar estos se retiran a sus lugares de vivienda para volver al día siguiente.

En los aspectos generales de los resultados de la aplicación de la prueba diagnóstica, aplicada a los maestros para conocer su proceso lectoescritor; lo más destacado es que los docentes muestran más los valores o sus cualidades y atributos; cuando llegan al punto de las competencias, sus argumentaciones son escasas o poco las reconocen en ellos. Hay muy poco avance en lo pedagógico, lo cual revela la escasa formación que tuvieron en sus Universidades, Instituto o Normal de origen.

En cuanto a la comprensión lectora, los resultados son una evidencia fidedigna de su bajo nivel en esta materia, incluso los niveles de los profesores de castellano están por debajo del resto del grupo. Estos detalles conducen a entender que muchos de los problemas lectoescritores de los niños tienen su fuente en los maestros, quienes no han desarrollado las competencias en ellos y, por lo tanto, se les dificulta formar niños que sepan entender lo leído. Otro

aspecto en la organización de la prueba es la presentación de una secuencia consecutiva entre los puntos, de tal manera que la respuesta del uno conduce al otro; esta secuencia no se siguió al responder el cuestionario y de nuevo se evidencia la baja comprensión lectora de los maestros.

Sus respuestas fueron bastante fragmentadas y, en su mayoría, muy pocas para la magnitud y la comprensión de las preguntas o los aportes; por ejemplo, en lo que respecta a los aprendizajes, educación y cambio; se notan la ausencia de marcos teóricos que iluminen las creencias de los maestros en estos temas; sus repuestas se limitaron a lo más cercano de su ejercicio profesional, lo que tienen a la mano y sobre lo cual pueden opinar. No se vislumbra una mirada holística del pensamiento y de los conocimientos de los maestros, así como la forma de integrarlos para lograr una mejor comprensión de la realidad educativa de ellos y de sus contextos. No obstante, su ejercicio cotidiano le brinda unos elementos de trabajo que le permiten emitir juicios valorativos relativamente cortos y desde esta perspectiva responden con temas bastante comunes la prueba.

Otro aspecto de la mirada es que en la comprensión de la prueba se solicita mostrar los cambios personales. Las respuestas en este sentido fijan la mirada en los cambios de la escuela, la comunidad, de los compañeros y de los estudiantes; es decir, se ven los cambio en el otro, en lo otro y no en mí como se solicita. Es entendible la situación porque estamos frente a un sistema educativo que nos ha enseñado a juzgar al otro, a ver las cosa hacia afuera y es más fácil echarle la culpa al otro que aceptar decir me equivoqué o cometí el error. Con base en los anteriores planteamientos, la interpretación se hace desde cinco identidades que muestran los maestros en sus repuestas: la personal, la pedagógica, profesional, institucional y comunitaria.

Con respecto *la identidad personal de los maestros* destacan en primera medida sus valores y sus cualidades como personas, desde luego ellos trabajan con grupos de estudiantes de la básica primaria y la característica es que a cada maestro se le asigna un grupo durante un año lectivo. Al tenerlo cerca y todos los días se van creando lazos de afectividad y va aprendiendo a conocer mejor los niños; por eso cuando se le pregunta a estos docentes que enseñan, la referencia es al grupo; enseñó en cuarto de primaria, etc. Con el desarrollo de sus lazos de afectividad, van generando un buen trato con los niños y el maestro se va haciendo mejor persona. Esto le da un mayor protagonismo ante el grupo, por eso su condición de liderazgo mejora la influencia que ejerce sobre el grupo y ésta es mayor en la medida que hay más afectividad y respeto.

El estar en zonas rurales, trabajar con niños que tienen muchas dificultades de afecto y con el deseo de sacarlos adelante pone a los maestros a hablar de

metas personales, como seguir superándose como persona, dar lo mejor de sí para los niños, entre otras; su cumplimiento se convierte en una satisfacción que satisface su ego. Este liderazgo poco a poco va saliendo de él y lo proyecta hacia los contextos más cercanos como lo es la escuela; también le va abriendo la mente frente a las situaciones que cotidianamente le afectaban; es decir, el maestro va cambiando y toma una actitud abierta frente a estos cambios que le permiten entender a los niños y asimilar los paradigmas de la educación encontrados en el ambiente de las ciencias y la pedagogía.

La identidad profesional es muy distinta a la vocacional; muchas veces coinciden en que lo que le gusta, es lo que le toca. Otras le toca lo que quisiera contemplaba como profesión. Esta es la triste historia de mucha gente que ha llegado al magisterio sin el desarrollo vocacional y sin embargo son profesionales en la materia. La lectura de la prueba en este sentido muestra una *identidad profesional colectiva* de los docentes del centro educativo de Mosquito. El promedio de edad de servicio es de 13 años, lo cual implica que son unos maestros relativamente jóvenes, los cuales han ganado ya una experiencia en el ejercicio profesional. Además de haber culminado sus estudios de Licenciaturas, optaron por seguir avanzando en la pirámide de la educación y hoy el 50% de ellos, es especialistas en alguna rama de la educación. La vida les dio la oportunidad de trabajar con niños de la básica primaria y lo han asumido con el mayor profesionalismo del caso; por eso valoran mucho a los niños, aun cuando el ejercicio de su disciplina no sea el más profundo.

La valoración de la profesión también, tiene una connotación económica, cómo profesionales, se sienten asalariados y las repercusiones económicas o compensaciones son de sumo agrado. Lo manifiestan cuando ascienden en el escalafón, por cuanto eso significa mayores ingresos para ellos y mejor calidad de vida. Cómo profesionales de la educación también sienten debilidades y unas de ellas es la falta de planeación en las actividades de aula; pues, ésta no le permite desarrollar mejor su ejercicio profesional dentro del aula y como profesionales son conscientes que los problemas en el ejercicio son los que orientan los cambios para su mejoramiento.

En cuanto a la *identidad pedagógica*, el hecho de trabajar con niños de contextos rurales, en donde los grupos no son numerosos, les permite tener un buen control sobre ellos; por lo que manifiestan el buen manejo del grupo como parte central de sus actividades pedagógicas; se sienten líderes, conductores. Para ejercer mejor su actividad pedagógica, implementan estrategias agradables para hacer el aprendizaje lúdico; sin embargo, vale la pena destacar que con la llegada de las practicantes normalistas, la aplicación de las estrategias se ha diversificado en gran medida. Evocan un principio didáctico para mostrar su identidad con lo que hacen; “les gusta aprender para enseñar”; lo cual demuestra, un poco, la claridad que tienen sobre el desarrollo del

conocimiento en las aulas; un maestro que aprende bien, enseña bien y esto le va configurando su estilo de hacer docencia. Finalmente, dentro de estos aspectos positivos que reconocen le van dando identidad, argumentan el hecho de haberle cambiado a los padres de familia el concepto de la tarea, pues su estilo en el preescolar está acorde con lo que los paradigmas de educación exigen para los niños en esta temprana edad como, lo es el desarrollo de sus dimensiones.

También como maestros y trabajadores de la pedagogía reconocen sus limitaciones pedagógicas. En primer lugar, aparece el hecho de que en las facultades de educación no se les haya dado la importancia que tiene ésta en la formación de maestros; el interés por el saber específico marcó la pauta y cuando se presentaron a practicar su ejercicio profesional les tocó aprender porque el manejo didáctico fue muy poco profundo en las instituciones formadoras de maestros. El hecho de estar en zonas rurales y no contar con salas de informática hace poco preocupante el manejo y la necesidad de estas; se es consciente, pero como hay muy poca aplicación el interés es muy poco por aprenderla como herramienta de aprendizaje para los niños. Reconocen además en su labor pedagógica, la ausencia de un norte que oriente las actividades; les hace falta el modelo pedagógico para la orientación de las actividades didácticas y curriculares en la institución.

Entrando al encuentro interno con respecto a su lugar de trabajo o el centro educativo, aparece la *identidad institucional*. Ésta se manifiesta a través del sentido de pertenencia que se tiene por la escuela; ella es su segundo hogar, es el lugar donde permanecen gran parte de su tiempo con los niños a los cuales consideran parte de ellos; es el sitio donde muestran todo su potencial y debilidades, donde hacen un desarrollo pedagógico para estimular, poco o mucho, el crecimiento de los niños y desde donde contribuyen al crecimiento de la comunidad. Es el espacio al cual le aportan mucho de sus conocimientos y tiempo; esto lo evidencian los trabajos en el Proyecto Educativo Institucional y sus avances; en el mejoramiento de las actividades que se cumplen; en la integración con los docentes y en las mejores oportunidades de formación que se les dan a los niños en la escuela. La consecuencia de todo esto se nota en el avance cuantitativo y cualitativo de la escuela; en el primero es visible la cobertura en los últimos años y las posibilidades de desarrollo que ha tenido también el centro.

Dentro de sus limitaciones reconocen con respecto a la institución que los cambios propuestos a veces son más intencionales que prácticos y a pesar de tener ganas de salir adelante hay cosas que no entienden y necesitan de manos que les presten sus ayudas para salir adelante.

En cuanto a la *identidad comunitaria*, en su lectura es la menos desarrollada. Hay un asomo de sentido de pertenecía por la comunidad, puesto que los alumnos son del lugar; su corazón se ha sensibilizado al ver la pobreza que presentan estas comunidades. Los padres han experimentado pequeños cambios con respecto a los docentes y a algunos elementos de la escuela como el caso de las tareas, pero siguen siendo ausentes del escenario escolar y los docentes son ausentes de la comunidad; por esta razones hay un divorcio entre escuela y comunidad manifestado al poco apego que tiene la una de la otra.

Ampliando un poco, la gran dificultad encontrada son los problemas de lectoescritura, ésta es una dificultad presente en la mayoría de las instituciones educativas; su atención se convierte en una herramienta importante para contribuir a la solución de algunos problemas de aprendizaje. Sin embargo, no se puede seguir creyendo que leer es solamente decodificar los signos de los libros, los estudiantes deben leer sus contextos, de esta manera le encuentran significado a sus lecturas y ésta debe ser libre al comienzo para tomar lo que ellos consideran pertinente aprender.

De los cuatro componentes curriculares propuestos, en el que menos se encontraron hallazgos es en el de gestión; las razones se entienden porque estos directores rurales no tienen formación en administración. Varios de ellos han sido buenos maestros y esto le sirvió como plataforma para ascenderlos a directores; al llegar a este cargo, se encuentran que no saben administrar y tampoco tienen preocupación por formarse en este campo. Pasado un tiempo se encuentran en una disyuntiva que parece más un híbrido: no son maestros porque ya no asisten a un aula y no son administradores porque no tienen la suficiente formación para ello y lo hacen de manera empírica y sin sistemas de planeación bien definidos.

Cuando las comunidades son pequeñas, la escuela se vuelve más visible, tiene más presentación y mayor protagonismo sobre la comunidad; de igual manera los directores tienen mayor responsabilidad y debe compenetrarse con la comunidad. Esta no es la situación de las escuelas más cercanas a Santa Marta; los directores tienen resistencia ante algunos moradores que son líderes comunitarios, sin embargo se reconoce su calidad humana dentro de la comunidad.

Cabe resaltar en esta investigación, la gestión llevada a cabo por la directora del Centro de Mosquito; es la más eficiente porque ha logrado conseguir muchos recursos para infraestructura, para los procesos pedagógicos y ha hecho muy pocas cosas para mejorar las relaciones de la escuela con el contexto; mantiene buenas relaciones, lo cual hace que consiga lo que necesita en forma más ágil, destacándose en este aspecto su labor por la productividad,

la cual tiene como evidencia la granja, los cultivos de pescado y los galpones para la crianza de los pollos.

El hecho de que los directores no tengan una suficiente formación en administración, ha generado una administración mirando más lo académico y si a esto se le agrega la situación económica de los padres de familia, se deja entrever que la educación de los niños no se ha mercantilizado; es decir, no hay preocupación por la educación como mercancía, en donde los productos de la escuela tienen que venderse para obtener una ganancia.

La riqueza natural, social y cultural que poseen estos contextos, son favorables para los desarrollos curriculares; por ejemplo, el sector primario de la economía se puede aprovechar para generar proyectos productivos, énfasis y modalidades propias de su región; Hay una cultura llena de muchos elementos que le dan sentido a la vida, en la cual la escuela se puede recrear para mantener su identidad y afrontar los embates de la globalización que intenta homogeneizar el sentir, pensar y actuar de los pueblos. Desde luego, la construcción curricular debe tener en cuenta los intereses de la comunidad, los del niño y de las disciplinas; realizar actividades integrales que conjuguen estos aspectos, contribuyendo así, a un óptimo desarrollo de habilidades motrices, intelectuales y contextuales. Esto implica que la labor del docente no debe seguirse desarrollando a partir de un libro; es menester colocar en juego los tres aspectos y aunarle un buen sentido de creatividad para que la educación tenga sentido para estos niños.

Sin embargo, existe un distanciamiento entre la escuela y sus entornos cercanos; ésta situación es la misma en las escuelas rurales del Distrito de Santa Marta. Algunas escuelas que no se proyectan a la comunidad impiden que entre ellas exista una buena comunicación y vinculación entre las mismas; cuando se organizan eventos, los cuales involucran a la comunidad, que por lo general son muy escasos; tales como ferias pedagógicas, actos culturales y cívicos, salidas pedagógicas, jornadas ecológicas, entre otras, en ellas se refleja el mutuo rechazo debido a que se observa la inasistencia de la población aledaña a dicha institución en estas actividades. También es un factor de resistencia el currículo de las escuelas, el cual está diseñado con características urbanas y rurales. Esta dificultad no ha permitido construir una comunidad educativa fuerte que propicie un liderazgo y mantenga las posibilidades de desarrollo comunitario.

La población que circunda estos centros educativos tiene unas características comunes en lo económico, social y lo cultural, en menor medida, y aún más diferenciado lo ambiental. En lo económico son comunidades pobres y algunos rayan en la miseria. Sus ingresos per cápitas son excesivamente bajos por pertenecer la mayoría de ellos a la economía informal o de rebusque, lo cual no garantiza un buen nivel de vida, ni siquiera las condiciones mínimas de

subsistencia que son la satisfacción de las necesidades básicas; estas quedan insatisfechas.

En lo social, las familias pertenecen a los grupos de poblaciones en riesgo de desplazamiento, las cuales han tenido que dejar todo en sus lugares de orígenes por haber sido amenazados y huir de la violencia que azota el país. Al llegar a los sitios donde pueden conseguir albergues, son explotados laboralmente como el caso de los jornaleros de los Chimilas, de los cuidanderos de fincas en la vereda Mosquito; otras veces su lugar de residencia la encuentran en barrios de invasiones cerca de la ciudad y al llegar del campo no conocen los sistemas productivos ciudadanos; por lo tanto, deben inventarse la manera de subsistir para aliviar el hambre de sus familias. El no tener un techo, como en el caso de los moradores de la línea y algunos otros desplazados, ni condiciones para construirlo, hace que las viviendas sean un ambiente infrahumano, subnormales, de hacinamiento y de agresividad; muchas veces las condiciones sociales de subsistencia, el abandono por parte del Estado para brindarles unas condiciones vida digna, el no tener espacios para aprovechar los elementos de la naturaleza como lo hacían en sus lugares de orígenes, pasearse por los lujos y la favorabilidad de la ciudad, va creando en sus corazones y mentes un resentimiento social que muchas veces explota y cuando lo hace toca lo más cercano, la familia. Los miembros de éstas, son los paganos por todo eso que la sociedad les ha negado; pero los agresores no son conscientes de estos hechos y arremeten dejando ver sus impulsos agresivos delante de los niños y, los cuales, también son víctimas más temprano que tarde.

Con respecto a lo cultural, estas mismas personas son de baja escolaridad pero con un fuerte arraigo de sus identidades. Cuando llegan tienen manifestaciones claras de sus patrones culturales; pero su llegada coincide con la de otros de distintos lugares y, por otro lado, encuentran una cultura bien definida como es el caso de la ciudad. Esta triada crea tres condiciones de coexistencia en un mismo lugar; en primera instancia, sus identidades no están dispuestas a abandonarlas tan fácilmente y sus prácticas se restringen en la mayoría de las veces al espacio familiar. En segundo lugar, la situación deprimente de sus viviendas, los bajos ingresos, el abandono por parte del Estado, evidenciado en la escases y ausencia de servicios públicos, los coloca en un estado de marginalidad frente los demás estratos sociales que se comparten culturalmente; y, por último, la influencia cada día más absorbente de los patrones culturales, los sistemas productivos, las relaciones y comunicaciones sociales y las posibilidades de trabajo que ofrece la ciudad empiezan a ser aprendidas y practicadas culturalmente en los lugares que ella ofrece o replicadas en el seno de la familia. Son estas tres condiciones de coexistencia cultural que han permitido denominar a estas poblaciones como *urbano-rural-marginal*. Son estas, muchas de las razones por las cuales la comunidad no se acerca a la escuela, aun cuando al confrontarlos digan que sí lo hacen.

Triangulando los resultados de la encuesta, las participaciones en los talleres de deconstrucción y la información de los docentes sobre la poca vinculación de los padres de familia, se tiene que, muy a pesar de la información de los primeros, en donde manifiestan que su asistencia es casi el 50%, la participación es baja aún con los esfuerzos que se han venido haciendo. Desde luego, la condición económica de las familias es un obstáculo por cuanto la economía de subsistencia les provoca que la ganancia de hoy sólo alcanza para el día de mañana y cada día es una tragedia para lograr el pan de cada día. A esto se le suma que los docentes no han sido muy dados a la comunidad, por lo tanto poco la conocen y se relacionan con ella y, además, el currículo está en gran parte de espaldas a los intereses de la comunidad. Todos estos factores han hecho que los padres no encuentren formas de acercamiento, no tienen estímulos para llegar a la escuela y como consecuencia la imposibilidad de crear comunidades educativas fuertes, ni que se pueda contar con el apoyo, no sólo de los padres, sino de la comunidad en general.

Volviendo al lugar de las escuelas, es visible que dentro de este contexto, las necesidades de las instituciones escolares son bastante grandes, no sólo en lo interno sino en lo externo; estos centros no son capaces de sostenerse por sí mismo y hay instituciones no gubernamentales que colaboran con ellas en forma desinteresada. En estos momentos, una de ellas es la fundación SOLICOLQUE, quien sostiene en gran parte la infraestructura del Centro Educativo de Mosquito y la alimentación de los estudiantes, así como la ayuda a padres de familia y la producción agropecuaria que se da en el centro.

4. PERSPECTIVA CURRICULAR RURAL

Este cuarto capítulo contempla dos aspectos fundamentales de la investigación. Primero, resalta los aspectos más sobresalientes de la experiencia, o dicho de otra manera, los avances que se lograron durante la intervención en el Centro Educativo de Mosquito. En segundo lugar la propuesta de diseño curricular como producto de lo que la escuela tenía, de lo que vino apareciendo en el desarrollo del trabajo y de la intención que tiene la escuela para seguir avanzando. Los resultados dejan a la vista los logros alcanzados, pero también las limitaciones o dificultades encontradas.

4.1 AVANCES

La investigación se fue desarrollando y simultáneamente la intervención iba aplicándose en los diferentes tópicos que la necesitaban. De esta forma los avances en la experiencia se presentan con base en las cuatro categorías curriculares que se vienen trabajando desde el problema de investigación: la infraestructura, los procesos pedagógicos, la gestión y la relación con el contexto. Los avances aquí presentados corresponden a la fase de intervención en el curricular del Centro Educativo Distrital Rural Mosquito.

En este orden de ideas, la infraestructura de la escuela ha venido evolucionando acorde con el desarrollo del centro educativo en los últimos años, así se muestran como logros significativos: El crecimiento obtenido en la construcción, la adecuación de nuevos espacios y la recuperación del sentido y significado del imaginario arquitectónico; al comprender la infraestructura, no cómo la mol de ladrillo, bloque, cemento y madera; si no como todos esos lugares donde de manera dinámica se desarrolla la vida institucional. En esta categoría se resalta la creación de zonas verdes y siembra de árboles frutales y maderables al interior de la escuela que convierte los espacios en sitios donde el ambiente natural adorna y recrea la mirada de propios y foráneos. Por su parte la ampliación y adecuación de cuatro aulas, ofrece un ambiente de trabajo que proporciona mejores condiciones ambientales para los niños y docentes, lográndose el aprovechamiento de estos espacios, durante la mayor parte de la jornada escolar. Resulta grato observar en los niños la alegría que les produce sentirse formar parte de ambientes sanos y agradables en donde reciben con atención y motivación las enseñanzas brindada por los profesores.

Se suma también, como avances de la infraestructura, la construcción de un kiosco para el desarrollo de las actividades lúdicas. En este lugar los niños realizan talleres de pintura, canto, tambora y danza; es decir, el desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños. Hacen parte de estas actividades los juegos de mesa y la lectura de textos de acuerdo con su gusto, para mejorar la lectoescritura. El aula se convierte en el espacio donde el niño de manera relajada deja ver sus cualidades artísticas, motiva el gusto por la lectura, muestra sus fortalezas deportivas; es decir, el lugar es el sitio donde cada niño deja aflorar esa inteligencia desarrollada que le permite resolver situaciones presentadas y elaborar propuestas que incidan, positivamente, en su formación integral. El adecuar un espacio de la escuela y organizar allí un trazado muy similar a lo que pudiera ser una cancha de fútbol, es otro de los más significativos avances en infraestructura, dado el interés de los niños por este deporte. En la cancha se realizan la educación física, campeonatos deportivos entre los estudiantes del plantel y entre moradores de la vereda quienes, al no contar con espacios de recreación y deporte, la utilizan para jugar, reunirse o conversar sobre temas de actualidad nacional o local.

La escuela cuenta hoy con el Centro de Seguridad Alimentaria, CISAIM, cuyo propósito es brindar apoyos a las familias y a los niños con una atención integral en lo que se refiere a educación, alimentación, salud y apoyo a procesos productivos; de esta manera permite garantizar una nutrición sana y equilibrada. Garantiza el funcionamiento del comedor, un seguimiento al proceso de crecimiento y desarrollo del infante; proporciona también, la infraestructura y gestiona convenios que garanticen el funcionamiento de los sectores productivos, sitios en los cuales el niño empieza a desarrollar sus competencias laborales, convirtiéndolo en un ciudadano productivo y competitivo en una sociedad tan diversa y compleja como la actual. El CISAIM es apoyado actualmente por la fundación Solidaridad Colombia Quebec, SOLICOLQUE, el Plan Mundial de Alimentos PMA, la ESE, Alejandro Prospero Reverand, la Universidad del Magdalena y el SENA. Sin embargo, se busca que con la producción dada desde los diferentes sectores afines integrados, el proyecto del CISAIM pueda llegar a ser auto sostenible y garantizar su funcionamiento.

Desde esta perspectiva el CISAIM se ha dividido en los siguientes sectores productivos: panadería, granja y comité de cocina. La panadería, cuenta con un espacio construido para el procesamiento del pan, posee también los equipos necesarios que garantizan el funcionamiento del respectivo taller. Como parte fundamental para la articulación de estas actividades,



Ilustración 7: siembra de hortalizas

los estudiantes de sexto, séptimo, octavo y algunos padres, reciben el curso de panadería orientado por un profesor contratado por la Caja de Compensación Familiar del Magdalena CAJAMAG, en el marco del convenio firmado en el año 2010 entre esta institución

y la escuela. Con la panadería se logra desarrollar la competencia laboral en este campo; formar en el emprendimiento para generación de empresa al interior de la escuela, cualificar a padres y estudiantes para obtener ingresos destinados al funcionamiento del sector y contribuir con los gastos de auto sostenibilidad del CISAIM.

El segundo sector es la granja; cuenta con una huerta en la cual se siembran hortalizas como ají, cebollín, tomate, habichuela, pepino, berenjena; frutales como el mango, la papaya, la patilla, el limón y otros cultivos como la ahuyama, el maíz, plátano, el guineo y la yuca, los cuales son aprovechados como base alimentaria de los niños. Como parte de la granja están dos galpones donde se levantan gallinas ponedoras y por último, el estanque para cultivo de peces como las tilapias y bocachicos. Para la atención de la granja la escuela dispone de recursos humanos, físico y económicos; estos últimos generados por el mismo proyecto. Dentro del recurso humano está el mayordomo, quien atiende la granja y realiza labores de celaduría; éste es bonificado por la fundación SOLICOLQUE. Existe un comité ecológico de la granja, conformados por estudiantes, profesores y padres de familia que apoyan en todas las actividades agropecuarias. El mayordomo, los padres de familia, docentes y estudiantes son capacitados por instructores del SENA, durante el año escolar. Este tipo de proceso permiten brindar a la comunidad educativa mayor eficiencia en sus labores, las cuales son aprovechadas no sólo en la escuela sino también en el hogar de cada uno, haciendo más productiva su labor. En este orden de ideas, han recibido formación en temas como el diseño y construcción de estanques, siembra de alevinos, según especies; alimentación de especies acuícolas, cría de gallinas ponedoras para la obtención de huevos criollos, sanidad de aves, manejo de aves ponedoras, preparación de suelo y cultivo de hortaliza. El propósito de funcionamiento de estos sectores es que con los productos obtenidos desde ellos apoyen el comedor de la escuela y el auto sostenimiento del CISAIM.

Como tercer sector está la conformación del comité de cocina, integrado por un grupo de cuatro madres voluntarias, las cuales apoyan las labores del comedor, como lo son la preparación de los alimentos, el aseo del comedor, la administración de los utensilios del lugar y la atención de los niños a la hora de consumir su alimento. Este grupo de madres altamente comprometidas con la escuela contribuye, además de su trabajo, con la atención de la tienda escolar en la cual ofrecen procesado por ellas, productos como chichas, empanadas, arepas, bolis y paletas de frutas típicas de la región. De esta manera el dinero recolectado en los sectores producidos entra al fondo del CISAIM, con el cual se apoya su auto sostenimiento.



Ilustración 8: sala de informática

Acorde con los elementos de las dinámicas sociales actuales que en espacios rurales se vienen exigiendo para lograr mejores desarrollos, los cuales se reflejen en una mejor condición de la calidad de vida

de los habitantes, están la incorporación de las TIC'S a los currículos de las escuelas. Desde esta mirada, el centro educativo logró la instalación y puesta en marcha de la sala de informática, aprovechada por directivos, docentes y estudiantes como herramienta didáctica que apoyan el desarrollo de actividades administrativas y académicas como lo es la orientación de clases en las áreas de informática, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales , inglés, ética y valores, entre otras.

La sala de informática se adecuó fusionando dos de las aulas más viejas donde funcionaban los grados de cuarto de básica primaria y séptimo de secundaria; actualmente estos grados se encuentran recibiendo sus clases bajo la sombra de los árboles de mango presentes en la escuela. Sin embargo, ya se inició la construcción de una nueva aula gracias a recursos recibidos por El consejo nacional de política económica y social, CONPES; el avance de la obra está estimado en un 70%, en los actuales momentos. Se espera reubicar en este nueva aula, uno de los grados afectados por la ampliación de la sala de informática.



Lanzamiento convenio con la Normal

El centro rural de Mosquito recibe semestralmente estudiantes del programa de formación complementaria de la escuela Normal María Auxiliadora; con su llegada, la escuela muestra hoy lugares mejores ambientados. Aprovechando las habilidades de las maestras en formación; en expresiones

artísticas como la pintura, dibujo, el teatro, se ha logrado la creación de murales dentro y fuera de las aulas, en el comedor, en el puesto de salud y en el transporte escolar. También se han realizado dibujos de figuras geométricas, letras del alfabeto para preescolar, imágenes didácticas y frases al interior de las aulas, acorde con la necesidad de formación de los niños. Dibujar la bandera de Santa Marta, la bandera y el escudo de la escuela en una pared ubicada en un lugar estratégico del patio central ha permitido que la comunidad educativa muestre mayor apropiación por los símbolos más representativos de la escuela.

Con la presencia del nuevo mayordomo el aseo de la escuela, principalmente el de los baños ha mejorado sustancialmente; ya no se perciben malos olores y se asean diariamente.

Otro factor a considerar es la inseguridad de la escuela, la cual se convierte en una más de las preocupaciones de directivos, docentes y comunidad educativa en general. La pérdida constante de enseres sin que nadie responda, el paso de personas particulares sin la debida autorización, permitió sensibilizar a los miembros de la fundación SOLICOLQUE, quienes construyeron el

encerramiento parcial de la escuela, lo cual se realizó a media pared con bloques de cemento, malla en aluminio, tubos de hierro, ángulos y alambre púa. Con este avance se logra también crear en la comunidad educativa el concepto de territorio, la apropiación y sentido de pertenencia que debe primar sobre este espacio para convertirlo en modelo para todo el contexto.

Desde la infraestructura se muestran avances también en la dotación de textos para la biblioteca, elementos deportivos, material didáctico, sillas nuevas para estudiantes, gestionadas por la directora ante instituciones como la Cooperativa de Educadores del Magdalena, COEDUMAG, el SENA y la misma Secretaría de Educación Distrital; la construcción de tableros en acrílico, todo esto para mejorar las condiciones de trabajo en el aula, hacer del aprendizaje un proceso significativo y para dignificar la labor docente.

Con el ánimo de beneficiar a otros niños y emulando algunas experiencias de universidades y colegios privados; en la escuela de Mosquito se desarrolla un programa que busca beneficiar a un mayor número de niños con el servicio de transporte, esta vez, pensando en aquellos que residen en los lugares más distantes en dirección a la Sierra Nevada de Santa Marta y que no son atendidos con el servicio ofrecido por el tractor. Los niños favorecidos son los que habitan en la vereda, en sectores cercanos a una planta de tratamiento que tiene la empresa encargada del suministro de agua potable, METROAGUA, a dos kilómetros de distancia de la escuela. Cubre otros infantes provenientes de Narakajmanta y la vereda El Canal, un poco más arriba que los anteriores. El programa consiste en facilitar a cada estudiante en carácter de préstamo una bicicleta, en excelentes condiciones, entregada a cada niño bajo la responsabilidad del padre de familia quien firma un documento para tal fin. En la actualidad se benefician a 15 niños, este programa se realiza gracias al aporte de la fundación SOLICOLQUE.

Siguiendo con las categorías se muestran ahora los avances registrados en los procesos pedagógicos. La investigación inicia en lo pedagógico con la estrategia de la deconstrucción aplicada al Proyecto Educativo Institucional; las actividades diseñadas fueron talleres, relatorías, ensayos y la devolución de la información; lo cual motivó la participación de los asistentes y el establecimiento de compromisos y disposición para continuar con el proceso; de igual manera se obtuvieron grandes logros permitiendo conocer los niveles de elaboración y avances del Proyecto Educativo Institucional, identificación de todos aquellos desarrollos en la escuela que aun no se encuentran insertos dentro del PEI.



Talleres de deconstrucción

Con la activa participación de directivos y docentes se han logrado esbozar grandes actividades como

el diseño de Guías Integradas (Proyecto 1); la Institucionalización de las prácticas Agropecuarias como área transversal en la puesta en práctica del énfasis del Centro Educativo Distrital Rural Mosquito (Proyecto 2). También la construcción del proyecto de desarrollo curricular (proyecto 3); con este se busca que la escuela mejore sus procesos académicos, su infraestructura, la relación con el contexto y articule de manera eficiente las instituciones que hacen presencia dentro de ella para que así los logros obtenidos sean verdaderamente relevantes, este proyecto fue presentado a SOLICOLQUE, para lograr de ellos su apoyo y gestión ante otras instituciones internacionales que brinden los recursos necesarios para la aplicación del mismo. La propuesta recoge la ampliación de la infraestructura en diez aulas para afrontar el crecimiento escolar en los años venideros; adecuación de zonas de recreación y deporte, la construcción de un currículo interdisciplinario y el modelo pedagógico, la implementación de la investigación como eje transversal, la implementación de las escuelas alternativas y la puesta en práctica del énfasis del centro educativo.

Se ha avanzado también en la construcción y desarrollo de los proyectos que permiten cumplir con la enseñanza obligatoria (Art. 14 Ley 115 de 1194), en lo que hace referencia a la enseñanza y protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales; el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo y finalmente el proyecto de educación sexual.

El comedor funcionaba como elemento independiente de las actividades escolares. A partir de estas reflexiones se diseñó un proyecto liderado por docentes, en donde se involucra como componente formativo en la escuela el espacio del restaurante escolar. Las normas de comportamiento en él son orientadas desde el aula. La formación en valores, la importancia de alimentarse sana y equilibradamente para lograr un crecimiento y desarrollo de acuerdo a los requerimientos de la edad del niño y los buenos hábitos de higiene son algunos de los temas que también son desarrollados desde el aula para ser aplicados en el comedor.

El taller la “La lectura de mi vida” (la huella personal) aplicado a los docentes mostró su compromiso permanente y el deseo de mejoramiento institucional continuo. Evidenció la necesidad de formación en las estrategias flexibles propuestas por el Ministerio de Educación Nacional y que son aplicadas a la educación rural.

Siguiendo con el proceso de cualificación docente para el mejoramiento institucional, ha sido notoria la participación en cursos y talleres, referentes a temas como; Cultura de la Legalidad, La Ruta para el Mejoramiento

Institucional entre otros, foros sobre calidad de la educación, diplomado en actualización de los PEIs; relacionados todos con el trabajo que se viene adelantando en la escuela, también han cursados estudios a nivel de educación superior como lo es Maestría.

Los talleres de cualificación docente orientado por profesores y estudiantes del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, han estado orientados básicamente al diseño, elaboración y ejecución de proyectos de aula; considerándose acertado para el desarrollo de una labor formativa en la cual participan los actores comprometidos en el proceso educativo. En éste tipo de proyectos se consideran los saberes previos de los estudiantes, motivan a la reflexión pedagógica en el diario vivir de ellos, contemplan el contexto sociocultural del cual hacen parte los niños. Otro de los temas de la formación pedagógica fue sobre el currículo y su importancia en los establecimientos educativos, la importancia de la participación en su construcción y los aspectos socioculturales del contexto que se deben tener en cuenta para que la escuela pueda entrar a apoyar el desarrollo de estas comunidades. Otro de los talleres se centraron en el modelo pedagógico; con este se busca organizar el hacer de la institución en lo al desarrollo académico. El modelo debe ser dinámico y abierto a transformaciones que puedan llegar a darse durante el desarrollo de la academia institucional. Por último, en esta fase de cualificación, la formación estuvo enfocada al conocimiento y manejo de las estrategias flexibles de aprendizajes en ambientes rurales; realizando el énfasis en Escuela Nueva.

Para profundizar en las metodologías flexibles, se iniciaron unos talleres sobre estas opciones y modelos pedagógicos propios del campo y más concretamente, sobre Escuela Nueva. El proceso ha sido orientado por los docentes de la Escuela Normal María Auxiliadora para los maestros del CEDR Mosquito. A partir de estas cualificaciones se ha comprendido mejor las bondades y la pertinencia de las estrategias educativas para los contextos rurales. Factores como la flexibilidad en el manejo de los tiempos (horarios y calendarios), diferencia en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, distancias de las viviendas donde viven los niños a la escuela; se suma a estas, las características de las escuelas de estas comunidades, como la ausencia de aulas en determinadas épocas del año, por razones climáticas (lluvias, inundaciones, población albergadas en las escuelas, etc.); las épocas de cosechas son determinantes en algunos lugares rurales para la presencia de los niños en las escuelas y la realización de otras actividades propias del campo como la venta de los productos, las visitas entre sus moradores, entre otras. Todas estas razones deben ser consideradas elementos fundamentales dentro del trabajo en el aula y, por su puesto, dentro del currículo de la escuela.

La estrategia de Escuela Nueva lleva consigo la construcción y puesta en práctica de guías integradas. Con lo talleres de cualificación sobre estas, se ha avanzado en la integración del conocimiento, tanto en primaria como en el

bachillerato. Se destaca en estas, la forma como se tiene en cuenta el interés de los estudiantes, las necesidades del contexto y los contenidos disciplinares; también se ha entendido la importancia que tienen los padres de familia en el acompañamiento de sus hijos en las actividades de aplicación. Para entender mejor el proceso los docentes de Mosquito recibieron una fundamentación, realizaron observaciones en aulas donde se trabaja con estas guías y diseñaron sus propias guías para ponerlas en práctica.

Se vislumbra, de esta manera, la construcción del modelo pedagógico, basado principalmente en las estrategias que desde la Escuela Nueva se desarrollan. Se busca diseñar un modelo que realmente oriente la academia en el establecimiento, donde el contexto y todos sus componentes socioculturales sean considerados en la vida institucional, al tiempo que en la comunidad educativa y circundante, empiece a percibir la escuela como factor importante para el desarrollo de sus vidas.

Todo esto orientado a mejorar las prácticas sociales, educativas y culturales y al quehacer en los procesos pedagógicos; especialmente durante el trabajo en el aula. Hoy se observa una mejor planeación de las clases, lo cual hace de ellas, momentos de encuentros donde los estudiantes se muestran participativo y el entorno es considerado y aprovechado por los docentes en el momento de planear y ejecutar sus clases, lo cual hace del aprendizaje un proceso significativo.

Otro de los avances importantes en el proceso de cualificación han sido los talleres sobre pedagogía inclusiva, puesto que permitieron realizar las siguientes acciones: diagnóstico sobre los diferentes tipos de poblaciones atendidas, hacer visible la forma como cada docente venía trabajando de manera empírica la inclusión y conocer estrategias para trabajar de manera sistematizada con estas poblaciones vulnerables.

Una de las grandes dificultades en lo pedagógico toca lo referente a los procesos lecto escritores de los niños. Al respecto y con el apoyo de las docentes practicantes de la normal, se logró levantar un diagnóstico sobre los diferentes niveles de lectura en los que se encuentran los niños de acuerdo a su nivel de formación y las principales dimensiones desarrolladas. Con la iluminación brindada por este estudio se han desarrollado estrategias como los cinco minutos de lectura diaria obligatoria para todos los niveles, con ello se busca incentivar el gusto por la lectura y superar de manera gradual las dificultades encontradas en la misma. La estrategia ha mostrado resultados positivos; especialmente en el grado quinto, quienes durante el primer semestre del presente año, la mayor parte de los niños, habían leído cuatro obras literaria en promedio. La estrategia desarrollada en el grado quinto consistió en organizar en el aula, el rincón de la lectura, allí se ubicó una pequeña biblioteca con más de 30 textos, de manera libre los niños escogían

uno de ellos, de acuerdo con sus intereses; se les solicitaba que fueran relacionando las obras leídas y al final debían presentar un informe escrito donde recogían la información sobre título y autor de la obra. Realizaban una narración donde se dejaban ver el tema y la enseñanza aprendida; con este ejercicio se pudo constatar que habían cumplido a cabalidad con la actividad programada.



Acompañamiento en lectoescritura

La caja de compensación del Magdalena, CAJAMAG y la Fundación ATENEO, son instituciones que han venido desarrollando acompañamiento lecto escritor con los niños, a través de sus docentes, quienes asisten a la escuela semanalmente. Propuesto por los mismos docentes se aplicó una prueba que permitía diagnosticar la lecto escritura en ellos; esto por aquello de que “nadie da de lo que no tiene”. Los maestros se mostraron muy a gusto con la prueba, aceptando que presentaron algunas dificultades para comprender la realización de la misma, de igual manera gastaron más tiempo del previsto para un examen como éste.

La escuela participó en la convocatoria nacional del bicentenario, seleccionando una pregunta de las doscientos formuladas para dar respuesta a través de un proyecto de investigación en donde participaban estudiantes y maestros. El profesor Cristian Bernier y un grupo de estudiantes, Maira, Duvan, Iván Manuel, Luz Katherine, Miguel, Wendy entre otros, bajo la asesoría del magister Andrés Florez, diseñaron y presentaron el proyecto. La pregunta seleccionada por la institución fue: ¿Cómo se celebraba la navidad hace 200 años? ¿Había árbol de navidad o pesebre?.

La baja escolaridad de algunos padres de familia, ha sido tema de preocupación de la escuela; razón por la cual se busca aumentar su nivel educativo, para que se logre de manera responsable mayor participación de ellos en el acompañamiento de las actividades escolares de sus hijos y una mejor integración con la escuela. Con base en estas dificultades, la escuela ha gestionado la participación en el programa de educación continuada CAFAM; el cual cuenta con 23 padres matriculados actualmente; todos residentes en el sector de la línea.

Las conductas agresivas y los actos de indisciplina protagonizados por los estudiantes, han disminuido en los últimos tiempos. Hoy se observan ambientes más armónicos, tratos cordiales entre los estudiantes y entre estos y sus docentes. La conformación del comité para la convivencia y la paz, integrado por la Directora Licenciada Especialista Emilce Vega Padilla, por la docente de segundo grado, Licenciada Especialista Blanca Manjarres y el docente de cuarto grado el economista y también especialista Humberto

Webber, han diseñado una serie de instrumentos de compromisos a firmar por aquellos estudiantes que muestren reiterados brotes de indisciplina, este tipo de medidas ha incidido positivamente en este avance. De igual manera el manual de convivencia fue revisado, actualizado y socializado con la comunidad educativa.



Curricularización de la granja

Las actividades desarrolladas en la granja han empezado a permear el aula, los niños reciben clase en aulas abiertas que ubican directamente en el campo; participan activamente en los trabajos que se llevan a cabo en la granja. La fundación SOLICOLQUE, solicita la participación de los niños en ella, siempre y cuando se trate de un trabajo debidamente planeado y curricularizado.

Después de desarrollados los talleres, las visitas domiciliarias y la aplicación de la encuesta se decidió que el énfasis de la escuela sería el agropecuario, dada las expectativas de la comunidad y las características del sector. Es así como producto de las cualificaciones recibidas y analizando los diferentes tipos de diseños curriculares; los docentes acordaron desarrollar un diseño curricular por proyectos. Con este diseño se busca tener presente las necesidades e intereses del contexto y así ofrecer un currículo pertinente. Para la construcción de la propuesta se desarrollaron talleres con los docentes, donde se propone una estructura para el diseño del currículo y se considera el entorno desde el sentimiento de sí mismo, el contexto familiar, el contexto social inmediato, el contexto social más amplio y el medio ambiente natural. Los objetivos fundamentales, los contenidos mínimos obligatorios, los estándares de competencia y la formación del capital humano, son otros de los componentes de la estructura propuesta. Aspectos de la realidad como lo natural, la supervivencia, el cuidado de los ecosistemas, lo comunitario y lo productivo se ubicarían dentro de los aspectos de la realidad a considerar en el diseño. Las unidades curriculares y la didáctica, seguidos de los aspectos sociales que rodean la escuela y sus actores, la práctica pedagógica, las estrategias, los saberes previos, la lectoescritura, la interculturalidad, la población vulnerable, la integración del conocimiento y la interdisciplinariedad completarían el abanico de aspectos a ser considerados dentro de rediseño curricular.

Como producto de la gestión adelantada, la escuela ha logrado firmar significativos convenios con instituciones que se convierten en apoyos para el desarrollo de la vida académica, administrativa y directiva de la escuela; dentro de estos convenios se destacan los firmados con la Normal Superior María Auxiliadora. Esta ha brindado acompañamiento en los procesos pedagógicos de la escuela.

El convenio con el SENA, permite contar con la asesoría y capacitación de los instructores principalmente en temas relacionados con las actividades agropecuarias, el emprendimiento y la productividad. Con CAJAMAG, se ha logrado ser beneficiarios con los programas de desarrollo de competencias laborales en los estudiantes, mediante el funcionamiento de proyectos productivos como la panadería. También cuenta el apoyo en aspectos académicos referente a atención de las deficiencias lecto – escritoras de los estudiantes. Con ATENEO se logra descubrir en cada niño su vocación y aptitud, haciendo honor a la existencia de las inteligencias múltiples que todo ser humano tiene presente, pero solo consigue desarrollar una de ellas; el convenio con la Universidad del Magdalena ha permitido contar con la asistencias de estudiantes practicantes en psicología y enfermería.

Uno de los convenios más recientes es el firmado con la empresa prestadora de servicios de salud, ESE; ésta le brinda, no sólo a la comunidad educativa, si no también a la comunidad circundante los servicios en medicina general, control de crecimiento y desarrollo, vacunación, orientación psicológica, primeros auxilios y la atención permanente de un auxiliar de enfermería. Estos servicios, asociados a la educación que reciben los niños, se convierte en los aportes que desde la escuela se hacen al desarrollo rural del sector; educación, alimentación y salud son los pilares sociales más importantes para lograr el progreso de las comunidades rurales contribuyendo así a la disminución de la pobreza.

Dentro de la categoría de la gestión también se destaca el salir favorecidos dentro del programa Computadores para Educar y Plan Mundial de Alimentos. El aumento de la cobertura es otro logro que se le suma a la presente dirección; de igual forma, la ampliación de la planta de docentes y su organización, de tal manera que dieran respuesta a las necesidades académicas creadas en este sentido por el aumento de cobertura. Hoy la mayor parte del estudiantado cuenta con su uniforme, para esto se consiguió inicialmente con la cooperativa de Educadores del Magdalena, COOEDUMAG, obsequiara 50 uniformes, los cuales fueron regalados a una parte de los niños, con el resto se brindan facilidades de pago, con la intención de que todos tengan su uniforme.

El mejoramiento de la infraestructura es significativo, gracias a la gestión adelantado por la actual directora. Ella consiguió con la administración distrital un aporte económico por la suma de \$ 2.000.000, los cuales fueron invertidos en iniciar la obra dirigida a la ampliación de aulas. Con la fundación SOLICOLQUE se ha alcanzado a gestionar la construcción de espacios relevantes y señalados en párrafos anteriores. Con el SENA y con COOEDUMAG y con La Secretaría de Educación Distrital se consiguió la dotación de silletería nueva para los estudiantes.

En lo referente al contexto se muestra como problemática relevante la ausencia de los padres en las actividades de la escuela. Los avances registrados desde esta perspectiva son la integración de las actividades programadas para los padres por parte de la fundación SOLICOLQUE y la escuela; de esta forma las reuniones del año se programaron al iniciar el calendario académico y las fechas fueron entregadas a cada padre. En este encuentro se aprovecha y tratan temas tanto de la escuela como de la fundación, se inicia de manera puntual y se prepara una agenda a desarrollar lo que hace más dinámicas las reuniones y menos extensa. También se han descentralizado los sitios de realización de las reuniones, desarrollándolas últimamente en cada barrio o ambiente natural de los padres; es decir, la escuela se desplaza hacia la comunidad para lograr reunirlos en su lugar y tratar los temas ahí mismo. Otra estrategia ha sido reunirlos por grados, con el fin de hacerla más específica y menos duradera. Los resultados obtenidos ha sido contar con una asistencia mayor de padres a las reuniones. También se ha logrado comprometer a padres en actividades de la granja, la panadería, el comité de cocina y la tienda escolar.

Con el ánimo de mejorar las relaciones con el contexto, puesto que sigue siendo una de las grandes debilidades del centro, se han curricularizado actividades con la comunidad como la realización de jornadas ecológicas, en donde los vecinos han participado de manera entusiasta para mejorar sus alrededores. También se le han hecho invitaciones a los líderes de la comunidad para ventilar los problemas de la escuela y de la vereda y la respuesta ha sido positiva, puesto que se han vinculado a las actividades programadas por el Centro Educativo, los moradores participaron de manera voluntaria en finalización del encerramiento de la escuela y se vinculan a actividades como la realización de rifas y bingos programados para recoger fondos y mejorar las actividades dentro y fuera de la escuela. Con respecto a las otras comunidades vecinas, el Centro ha invitado al Cacique de los Chimilas para que le cuente a los niños sobre su cultura, su pensamiento y su historia. La labor ha sido fructífera e incluso, se considera un avance en la inclusión por cuanto ahora los niños de la escuela entienden y respetan más a los indígenas que comparten con ellos.

Como un factor negativo para la escuela se presentaba la presencia de la señora Ana Barrios, la cual residía desde el año 2003, en un rancho construido en la parte trasera de la batería sanitaria de la escuela; tomó este lugar al ser amparada por la escuela cuando fue víctima del invierno presentado en esa época y que trajo consigo el desbordamiento del río Gaira. En un principio se trató en una obra de buena fe, poco a poco se fue convirtiendo en un problema al convertirse esta familia en un mal modelo para la formación de los estudiantes; el desaseo de el espacio y de las personas mismas, fueron generando “choques” entre la comunidad y el establecimiento educativo. Ante

esta situación la docentes de la escuela contribuyeron a la reubicación de esta familia en un nuevo espacio cercano, pero por fuera de los predios escolares.

En lo que hace referencia a la precariedad de las viviendas ubicadas en el sector de la línea se logró a través de la vicepresidente de SOLICOLQUE, Dra. María Fernanda Benavides, presentar a una ONG de Cartagena la relación de familias desplazadas que residen en estas condiciones. La intención es lograr recurso que le permitan a estas familias ser reubicada en un mejor espacio.

4.2 CONCLUSIONES

La investigación de estos territorios, escuelas y currículos se pueden resumir en tres palabras: pobreza, miseria e inequidad. En la primera se encuentra que los niños de estos sectores se ven enfrentados a cuatro clases de pobreza que marcan su rendimiento, desarrollo como persona y miembro de una colectividad. Aparece, en primer lugar, la situación económica de los padres y por consiguiente de los hogares, puesto que al no tener mayores ingresos la situación de calidad de vida no es la mejor; las condiciones materiales de trabajo en las escuelas son deprimentes y deficientes ya que no cuentan con los materiales y recursos didácticos necesarios para la labor pedagógica; son escuelas pobres en este sentido. También, la poca ayuda que le brindan los padres de familia a sus hijos denota lo pobre en escolaridad de ellos y, finalmente, se encuentran algunos docentes que no tienen aspiraciones, mentalidades conservadoras y eso es lo que le proyectan a sus estudiantes.

La miseria se ve más en los lugares donde la situación económica es deplorable, como en el caso de la línea y algunos otros desplazados de las veredas. Hay familias que viven con un bajo presupuesto diario (10,15 o 20 mil pesos); los vendedores de tinto, los dueños de carro de mulas y los jornaleros son ejemplo vivo de esta situación. Sus condiciones económicas, sociales, culturales y ambientales son críticamente infrahumanas.

La inequidad es más evidente en el abandono por parte del Estado. Éste se hace presente de dos maneras: la primera con los docentes pagados, los cuales atienden a los niños en sus jornadas y la segunda por intermedio de los supervisores y directores de núcleos, quienes pasan a pedir cuentas de las acciones y actividades y prestan muy poco apoyo a académico a las escuelas.

El contexto es un aspecto importante en la construcción curricular. Éste se refiere no sólo al aspecto geográfico que circunda los lugares de las experiencias sino que trasciende a lo sociocultural y a los ejes temáticos, en donde logra involucrar a una población objeto de estudio, la cual dinamiza la propuesta curricular para lograr las transformaciones que se requiere.

Indudablemente que la cultura hace parte del contexto; sin embargo, es necesario resaltarla por la importancia que cobra al trabajar con currículos socioculturales o de selección cultural. En estos, el objeto de estudio es la cultura; dentro de ella se encuentran los elementos esenciales que pueden dinamizar, mantener o atrasar un currículo. Son estos factores los que le dan identidad a la construcción curricular, brindan los saberes que se pueden convertir en objetos de conocimiento en el aula, sin perder el horizonte universal. De esta forma el currículo va seleccionando los temas, problemas, necesidades, intereses, expectativas, el imaginario, las obras, etc, que se necesitan para hacer de él una propuesta basada en la cultura de las personas que comparten esas vivencias y experiencias. Por otro lado, la ciencia también es una construcción cultural del hombre y en el currículo se toma de ella lo que los estudiantes y las comunidades necesitan para aprender, construir ciudadanía activa, tener esperanzas y ser felices en la vida.

Sin lugar a dudas que estas formas de construcción curricular requieren del manejo de las subjetividades e intersubjetividades, por parte de los actores educativos y comunitarios. La primera los hace consciente de la problemática y la segunda los empodera del currículo, lo hacen suyo, lo defienden y toman una postura proactiva. Esta nueva subjetividad aparece en lenguajes distintos a lo escrito y lo oral: los sistemas de producción, las nuevas relaciones de los jóvenes con su medio, sus encuentros con las tecnologías y las formas de ganarse la vida para su sustento, entre otras. Por su lado, la intersubjetividad, entendida como el encuentro de relaciones entre el individuo y la cultura; por un lado, lo hace partícipe de ésta y, por otro, lo convierte en un elemento que empoderado de los patrones compartidos, crea cultura en lo individual y social.

El análisis de estos factores muestran la manera como se afecta el currículo; la infraestructura en la logística, el uso de los materiales y el territorio como fuente de identidad; los procesos pedagógicos convertidos en agentes dinamizadores o de mantenimiento de la estructura curricular, es en este elemento donde se ven los cambios más protuberantes del currículo, puesto que es aquí donde más se evidencian las diferencias y donde más evolucionan aspectos tan importantes como el conocimiento, el cual afecta notablemente el desarrollo de cualquiera institución escolar.

De estas posturas emerge una nueva forma de aprehender el conocimiento. Este ha sido fragmentado, territorializado por las disciplinas; sin embargo, lo encontramos integrado tanto en la sociedad como en la naturaleza. Por eso son necesarias formas curriculares que trabajen el conocimiento de manera integral, que tengan una visión holística de la realidad; para ello son necesarios nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan trabajar las disciplinas de manera integrada.

Las instituciones formadoras de docentes están a espaldas a las comunidades rurales. Sus currículos están diseñados para formar un maestro que sea capaz de desempeñarse en ambientes urbanos, mientras las necesidades de atención a los niños educativamente están en el campo. Los últimos resultados en la convocatoria del concurso para docentes han demostrado que las vacantes son para zonas rurales, pero todavía prevalece el hecho de aceptar el nombramiento y al poco tiempo los maestros están buscando el padrino político que medie por ellos por ello para acercarlos lo más que pueda a sus lugares de orígenes.

Estos centros educativos necesitan conocer más y trabajar las metodologías flexibles. Ellas brindan la oportunidad de formar a niños de acuerdo a sus necesidades y a los contextos; son estrategias nacidas y desarrolladas en estos contextos y buscan que la población estudiantil de esos lugares, el conocimiento les llegue en forma pertinente. La escuela nueva es una metodología de educación rural que bien puede ajustarse a los requerimientos del nuevo currículo propuesto.

También, se puede concluir que, con base en la población atendida, en las cuatro escuelas, cuyas características que comparten es el desplazamiento forzado; en la práctica estas escuelas son inclusivas, porque atienden indígenas, desplazados, niños diferentes y con problemas de aprendizajes. Por eso es necesario que el nuevo currículo tenga un fuerte componente en la inclusión para que los niños se sientan atendidos de la mejor manera. Cabe resaltar que el centro educativo con mayor problema de esta índole es Mosquito.

Otro aspecto a considerar de manera propositiva es la forma como el territorio en el sector se ha convertido en elemento que cohesiona a la comunidad. En el caso de la línea, los moradores en su mayoría no son los propietarios de las viviendas, pero las viven y sienten como suya; el poco espacio comunitario es aprovechado para compartir, vigilar, incluso para las peleas. Lo sienten como propio y los defienden porque es su único espacio en la vida, al menos por el momento. En las veredas de la Sierra Nevada, en las cuales se atienden niños en la escuela, tampoco las fincas que cuidan son propias, pero las siembran y los productos son para su consumo y supervivencia, trayendo como consecuencia el apego a la tierra y sus derivados. En los que respecta a la Quinina, los habitantes son propietarios de sus viviendas y se han levantado en ellas y eso les ha creado el sentido de pertenencia, lo cual permite concluir que el territorio se ha convertido en un factor de identidad por la forma como lo viven y defienden.

La investigación empleada para el estudio de los currículos de estos Centros Educativos, fue la investigación acción participativa. Dentro de ella se utilizó la

deconstrucción como estrategia para el análisis de la realidad individual y colectiva. Tanto el tipo de investigación como la estrategia tienen muchos lugares de encuentro. Uno de los aspectos coincidentes es la movilización en la participación de los actores. Su dinámica de trabajo y de compromiso, los llevó a tomar partido en la toma de decisiones; este es otro aspecto sobresaliente. El trabajo de la mentalidad de las personas como una forma de concienciación sobre sus problemas para que lo reflexionen y vayan planteando sus respectivas soluciones; la valoración del conocimiento práctico de las personas; de sus vivencias y experiencias, el crear teorías a partir de estas experiencias y procurar solucionar los problemas desde adentro, las relaciones que se establecen son de sujeto a sujeto y la forma humanista y cualitativa fueron características permanentes.

La comunicación fue un factor importante porque ponía a circular la información para que los docentes y las demás personas las pudieran conocer y opinar sobre ellas; el diálogo fue un principio que permitió investigar, ponerse de acuerdo, llegar a consensos; comunicar lo aprendido, lo nuevo que venía apareciendo. Por medio de él se canalizaron los intereses de las personas y se llegó a un conocimiento de la realidad individual y colectiva; permitió la intersubjetividad para llegar a lo conocido y desconocido de los problemas y ponerse de acuerdo para proponer las alternativas de cambio.

El trabajo cooperativo de los maestros de las escuelas fue un factor importante, sobretodo en el lugar de la experiencia, puesto que los esfuerzos individuales se fueron colectivizando. Este trabajo de cooperación fue permitiendo hacer una construcción social de la propuesta; cada persona aportó lo que sus posibilidades y conocimientos disciplinares le permitieron. Hubo una colaboración permanente en todos los aspectos de la investigación. El trabajo colectivo también tocó la deconstrucción del currículo, la planeación de las actividades de aula, administrativas, recreacionales y la autoridad se vio más sociable y compartida, en lugar de la experiencia.

Todas las discusiones, posturas y experiencias apuntan a la construcción de currículos democráticos que permita hacer de los estudiantes unas personas críticas, atacar los problemas más transversales como el calentamiento global, la pobreza de las personas y comunidades y la inequidad social. Tanto en las experiencias de la profesora como en la de la Normal hay evidencias de la búsqueda de emancipación para llegar a una autogestión por parte de los actores.

Un currículo democrático, como el concebido aquí, debe tener en cuenta la diversidad, el reivindicar los derechos humanos, vivir en armonía con la naturaleza y buscar una mejor calidad de vida.

4.3 RECOMENDACIONES

4.3.1 DISEÑO CURRICULAR RIZOMÁTICO

4.3.1.1 Presentación

El currículo se ha convertido en la estrategia que orienta el campo educativo, pedagógico, contextual y productivo en las escuelas rurales; sus aportes tienen que ver con la manera como se forman los niños, su preparación para una convivencia sana y para ser útiles a la sociedad.

En el sector rural, los currículos son extremadamente tradicionales por las mismas condiciones que vive el medio; son numerosos los diagnósticos que vienen desde distintas vertientes del pensamiento educativo y desde las diferentes instituciones nacionales e internacionales que han puesto de presente este gran problema, pero la situación no ha mejorado ostensiblemente, puesto que los grandes avances se han visto más en la cobertura que en la calidad.

En el Departamento del Magdalena y más concretamente en Santa Marta, la situación de la educación es precaria según los indicadores nacionales; pero hay dos problemas estructurales que marcan la diferencia y no permiten que la educación avance a la manera cómo lo hace el conocimiento a nivel universal; por un lado el pensamiento conservador de los docentes el cual deviene de la poca formación cognitiva recibida en sus instituciones formadoras y, por el otro, los diseños curriculares atrasados y poco pertinentes con que trabajan en sus contextos; razón esta que se convierte en gran freno para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El presente diseño pretende sentar las bases de un currículo para el Centro Educativo Rural Mosquito; tiene dos aspectos complementarios en su construcción. El primero es fruto del desarrollo de la experiencia y que los docentes y la directora evidenciaron en los últimos talleres de deconstrucción; es decir, lo nuevo que ha aparecido como fruto del avance en la reconstrucción curricular; el segundo corresponde a lo manifestado por la comunidad educativa y lo concluido en la investigación. Estas son líneas generales, las cuales orientan el comienzo de una propuesta que debe seguirse construyendo en el día a día con la comunidad educativa. De esta forma el trayecto se convierte en una construcción permanente, en una vivencia que reconstruye la experiencia o en una experiencia que reconstruye la vivencia de los actores educativos.

Para el diseño de los trayectos se tuvieron en cuenta los resultados de la investigación del centro educativo; en la devolución final de los resultados el

proceso se formuló de la siguiente manera: presentación resumida de los resultados de la investigación; análisis y reflexión de estos resultados; rescate de los elementos curriculares que tenían y eran posible de mantener y mejorar; elementos nuevos que aparecieron en el transcurso de la experiencia y las propuestas de cambio para seguir mejorando. El trabajo se hizo durante dos días con jornadas extendidas de 7 a.m. a 2 p.m.

Un currículo rizomático se caracteriza por tener una organización horizontal, es decir, no existen las jerarquías ni en la organización social ni en la administrativa. El rizoma se convierte en un mapa en donde se plasma toda la vida institucional y sirve de carta de valoración de la realidad. En ella se analizan los puntos críticos y las luces que vienen de lo nuevo; se muestran los territorios no como elemento físico sino como espacio sociocultural, el cual se construye y reconstruye permanentemente.

Las bases de este diseño están conformadas por ocho componentes (bases epistemológicas, campos de formación, propósitos, flexibilidad, producción, las tecnologías, metodologías, e inclusión) de inicio, los cuales están interconectados entre sí, formando un todo o trayecto general y de cada uno de estos elementos se derivan algunos aspectos que son importantes en su construcción. Ésta última indicación conforma los subtrayectos y no son propiamente contenidos sino aspectos que son relevantes para la construcción curricular. Desde luego que siguen siendo líneas gruesas y su desglose debe darse en la forma como el grupo ha decidido o decide la reconstrucción en su devenir emergente.

4.3.1.2 Características del currículo.

Abierto: es un currículo que le da apertura a todas aquellos aspectos que permiten su avance; pero también es una membrana en la cual se selecciona lo que a la institución y a la comunidad le sirve. La apertura se da en doble vía; por una lado, lo que del centro educativo sale hacia la comunidad y converge en ella para fortalecer la cultura y la identidad y lo que recibe de la comunidad, la ciencia y el saber universal para convertirlo en un elemento dinámico para el desarrollo de la comunidad. Es abierto en el tiempo, no comienza y acaba por fases, sino que es una construcción permanente en donde los participantes lo hacen con sentido para desarrollarse así mismo, a la escuela y la comunidad.

Flexible: es un currículo que puede doblarse y desdoblarse, su gran capacidad de soportar y mantener la identidad hace que no pierda su esencia; es maleable para extenderse con la facilidad que puede encogerse. Se adapta a las circunstancias del lugar y de la población y permite que dentro de él se tejan figuras como el artesano teje la filigrana para sacar de la mejor obra de arte.

Dialógico: el diálogo principal se da entre el individuo y su contexto sociocultural; en él juegan las subjetividades de las personas y las intersubjetividades como esa forma de relacionarse en ese ambiente. Es un diálogo constructivo porque en ese proceso de comunicación se va favoreciendo la interacción de las personas y van creando esos lazos afectivos que refuerzan las subjetividades y las intersubjetividades.

Sociocultural: en este aspecto se tiene en cuenta como principal referente para su construcción a la cultura y dentro de ella la identidad de las personas; sin maximizarla la primera en detrimento de la segunda. Todo currículo apunta al desarrollo humano de las personas y estas contribuyen al desarrollo sociocultural de sus contextos. Se trata de tomar los elementos culturales relevantes y otros que se han disminuido pero son importantes para convertirlos en aprendizaje dentro de la escuela.

Democrático: representado en la participación como una forma de tomar sus propias decisiones para seguir avanzando; sentirse descentralizado para que el proceso sea de abajo hacia arriba. Trabajar por la defensa de los derechos humanos en una vereda donde cada día son atropellados los derechos de los niños y democratizar la administración en aras de una mejor convivencia.

Inclusivo: el centro educativo ha venido trabajando en la práctica la atención a estas poblaciones, la han hecho de manera empírica y necesitan hacerlo visible para trabajar con mejores condiciones para los niños que presentan esta problemática. Es necesario atender de manera más metódica esta diversidad que presenta el contexto con políticas inclusivas que estén explícitas en el currículo y se han evidentes en la práctica.

Pertinente: tiene que ser un currículo del sector y para el sector; que pueda tomar aspectos del mundo universal y hacer las respectivas adaptaciones para su funcionamiento, pero que la gente lo sienta como suyo, se apropie de él y participe en su construcción de una manera muy comprometida.

4.3.1.3 Objetivos

- ✓ Diseñar un currículo rizomático a partir lo que la escuela es, lo vivido durante la experiencia y lo que su comunidad perfila para su desarrollo y el de su comunidad.
- ✓ Integrar lo pedagógico, la productividad y lo sociocultural en una sola propuesta con el fin de aprovechar los elementos del medio para el beneficio de la comunidad.
- ✓ Sentar las bases en el Departamento del Magdalena y en el Distrito de Santa Marta para potenciar la educación rural de tal manera que se mire más hacia el campo y a los desplazamientos que este tiene con base en los problemas de violencia existentes.

4.3.1.4 Elementos que conforman cada uno de los componentes.

1. Bases epistemológicas: lo conforman la heurística la cual le da la apertura a las innovaciones y le impregna una búsqueda interrogada al conocimiento; la complejidad como elemento que permite relacionar los elementos que estructuran el currículo; la ruralidad , este componente los sitúa en el contexto donde se realiza la experiencia y la teoría rizomática, la cual orienta la organización social y administrativa del centro educativo.
2. El segundo componente está compuesto por los campos de formación, los cuales orientan la formación del capital social en los ambientes rurales. Sus principales elementos son el desarrollo humano, las humanidades, los contextos, la cultura, la identidad, las ciencias y el ambiente.
3. El componente tercero está conformado por los propósitos curriculares; aquí se encuentran los perfiles, los objetivos, los fines, la función social del centro, las políticas de acción y las metas que se trazan.
4. La metodología es el cuarto componente y orienta las actividades en el currículo. Se centra en los principios de escuela nueva, el desarrollo de competencias, la interdisciplinariedad o integración del conocimiento a través de proyectos, las didácticas, los estándares, las estrategias pedagógicas, las unidades didácticas y la evaluación.

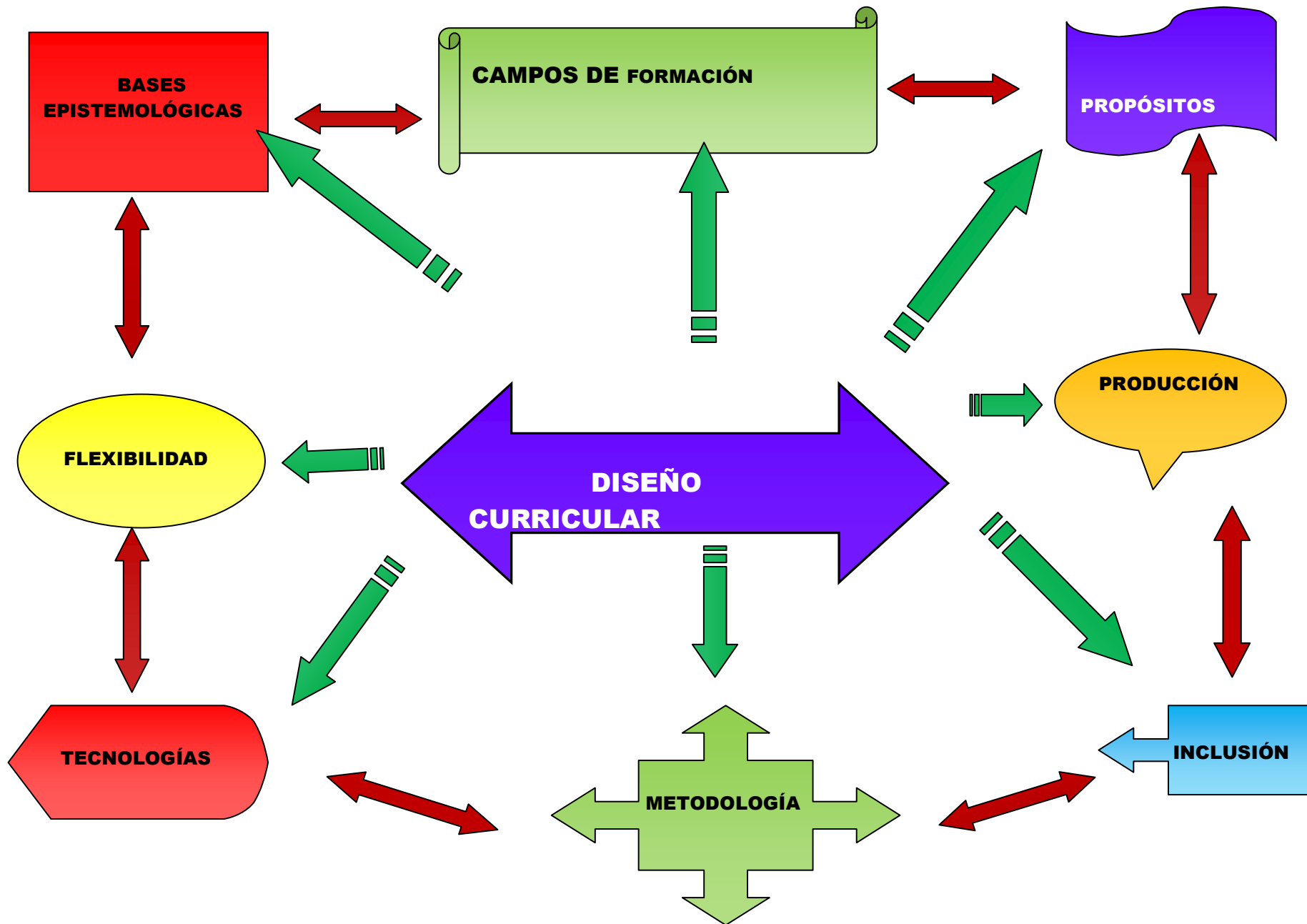
5. Un factor importante para los currículos rurales es la flexibilidad; ésta debe tener en cuenta aspectos como los horarios, las edades de los alumnos en el campo, el calendario escolar que muchas veces se ve afectado por el invierno y las cosechas, los contenidos de las ciencias según el medio, la adaptación a los niños que presentan problemas de inclusión y las metodologías propias del campo y de la inclusión.

6. La producción es una herramienta pedagógica en ambientes rurales de aprendizaje: ella se constituye en el sexto componente y se estructura a partir de los aprendizajes productivos, de las modalidades que puede tomar la escuela según el contexto, de las necesidades o demandas sociales y económicas que presenta el contexto, de las tesis que circulan sobre el aprendizaje productivo, de la integración que debe haber entre lo rural y la educación y de la interacción que se presenta entre la comunidad y la escuela.

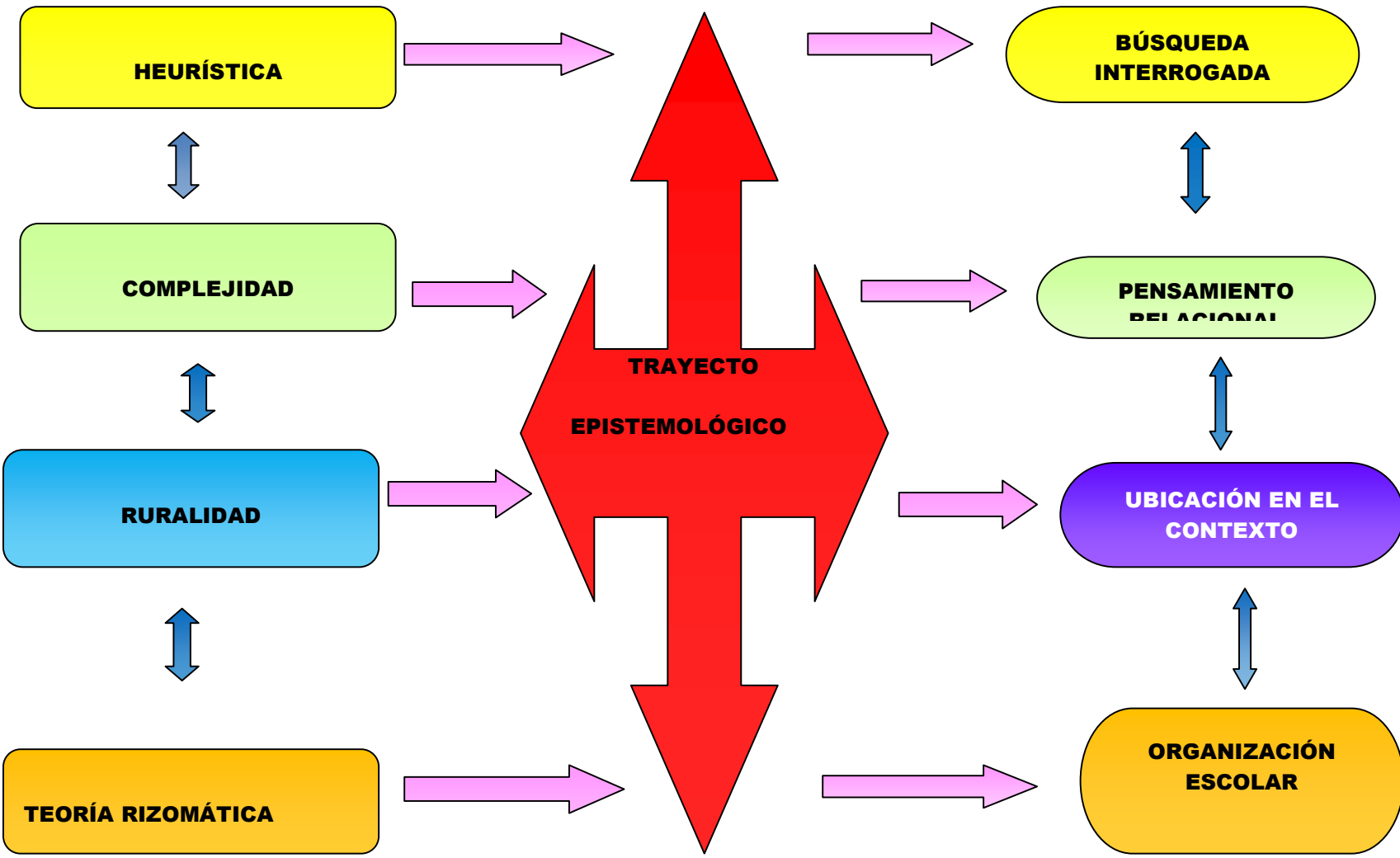
7. Las tecnologías aquí son entendidas como todo aquello que le brinda al hombre las posibilidades de transformar la naturaleza, la sociedad y la cultura. Por esta razón conforman el séptimo componente y no se refieren exclusivamente a las nuevas tecnologías porque en el campo hay muchas formas que se pueden denominar adelantos tecnológicos. Hacen parte de esta categoría la relación entre tecnología y productividad, tecnología y competencias, tecnología y emprendimiento, la curricularización de la nuevas tecnologías, la tecnología y el desarrollo y las mediaciones pedagógicas - tecnológicas.

8. La inclusión es un aspecto importante en esta escuela por los datos suministrados en la investigación. Su presencia es importante por cuanto contribuye a entender y atender a muchos niños que tiene diferentes problemas de aprendizaje. Es importante tener en cuenta dentro de ella los derechos humanos, hacer una buena sensibilización a la comunidad educativa para aceptar la diferencia, tener en cuenta las políticas de atención a estas poblaciones, la formación de los docentes y los recursos para su operatividad.

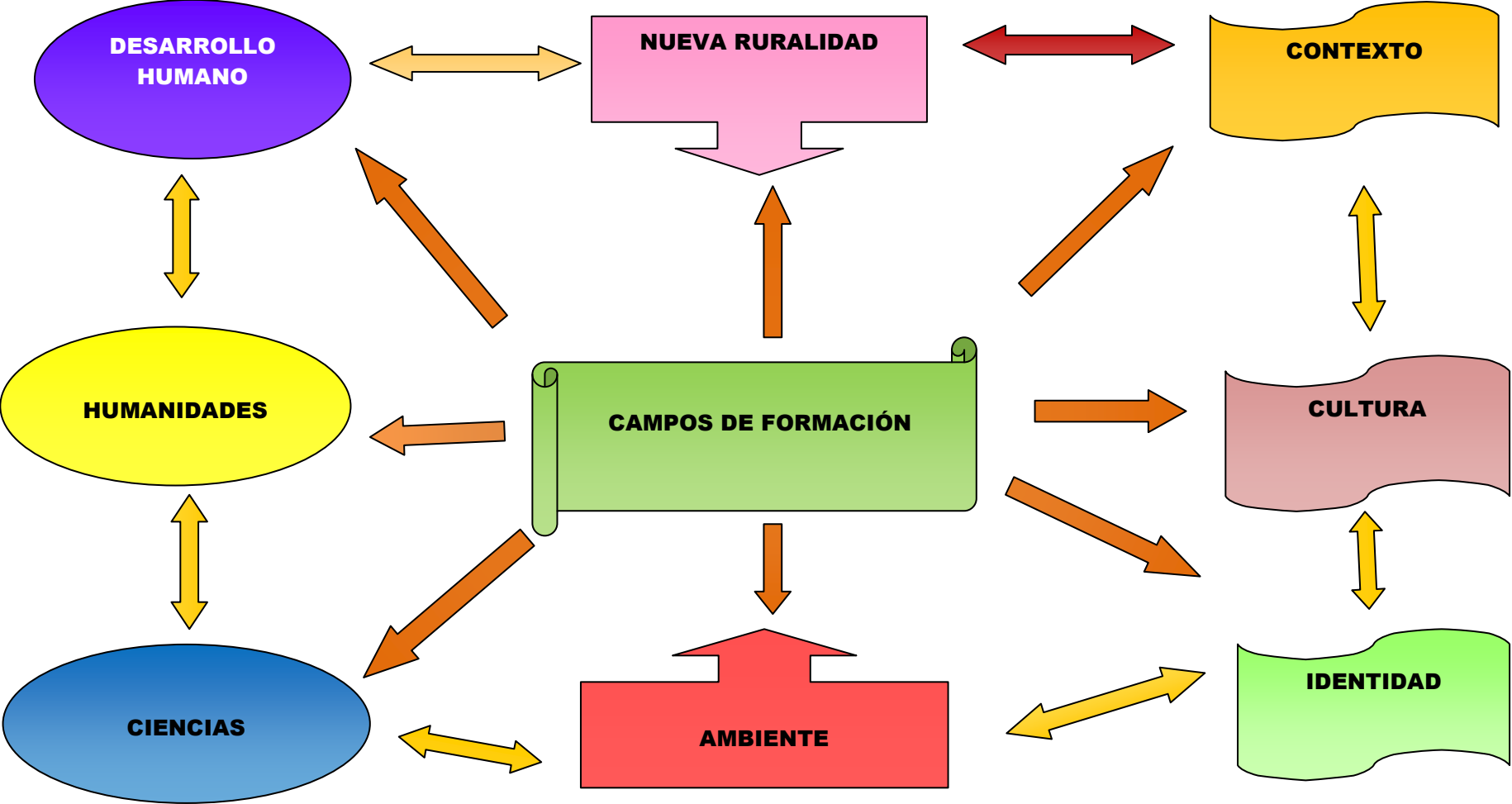
TRAYECTO 1: DISEÑO CURRICULAR RIZOMÁTICO



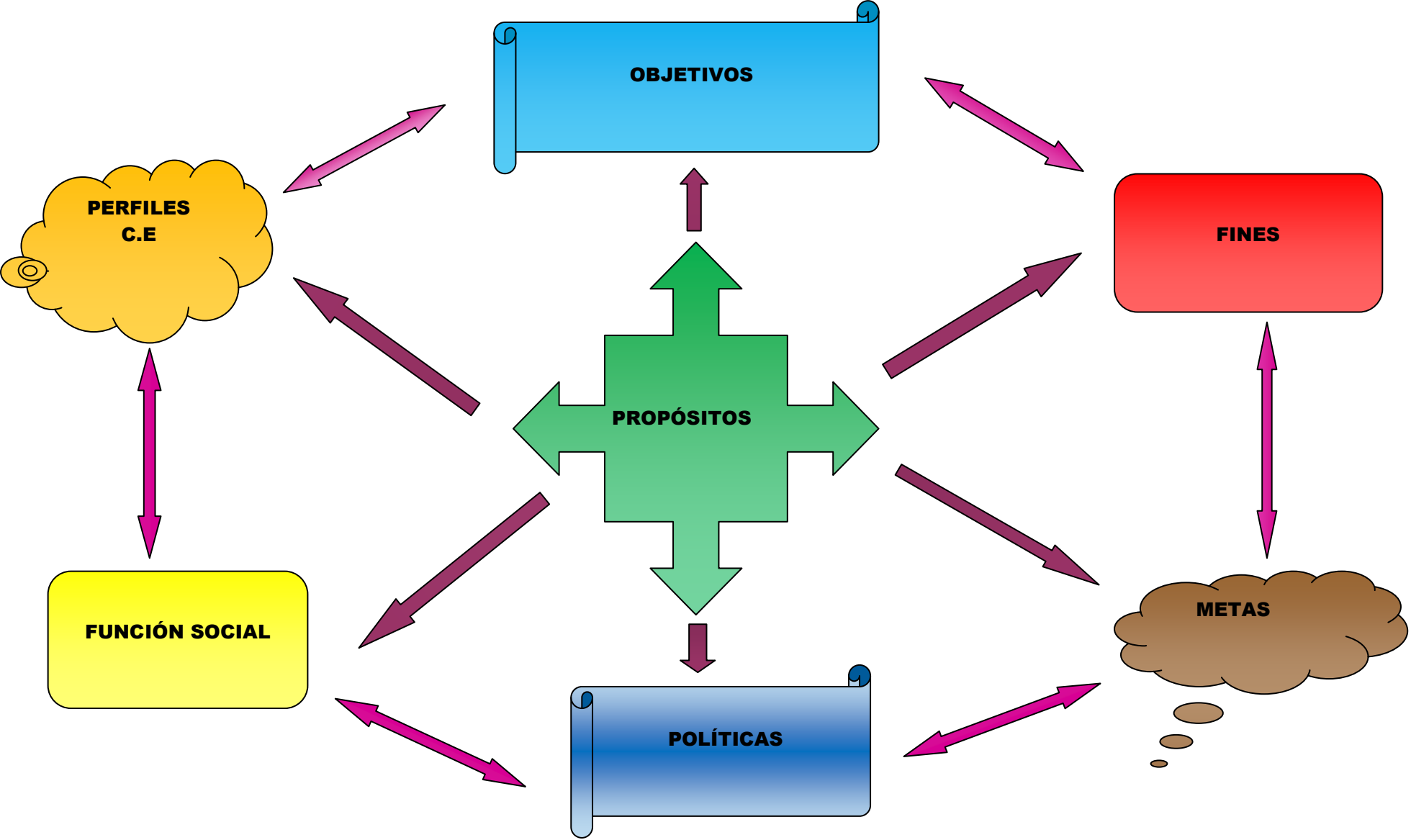
TRAYECTO 1.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS



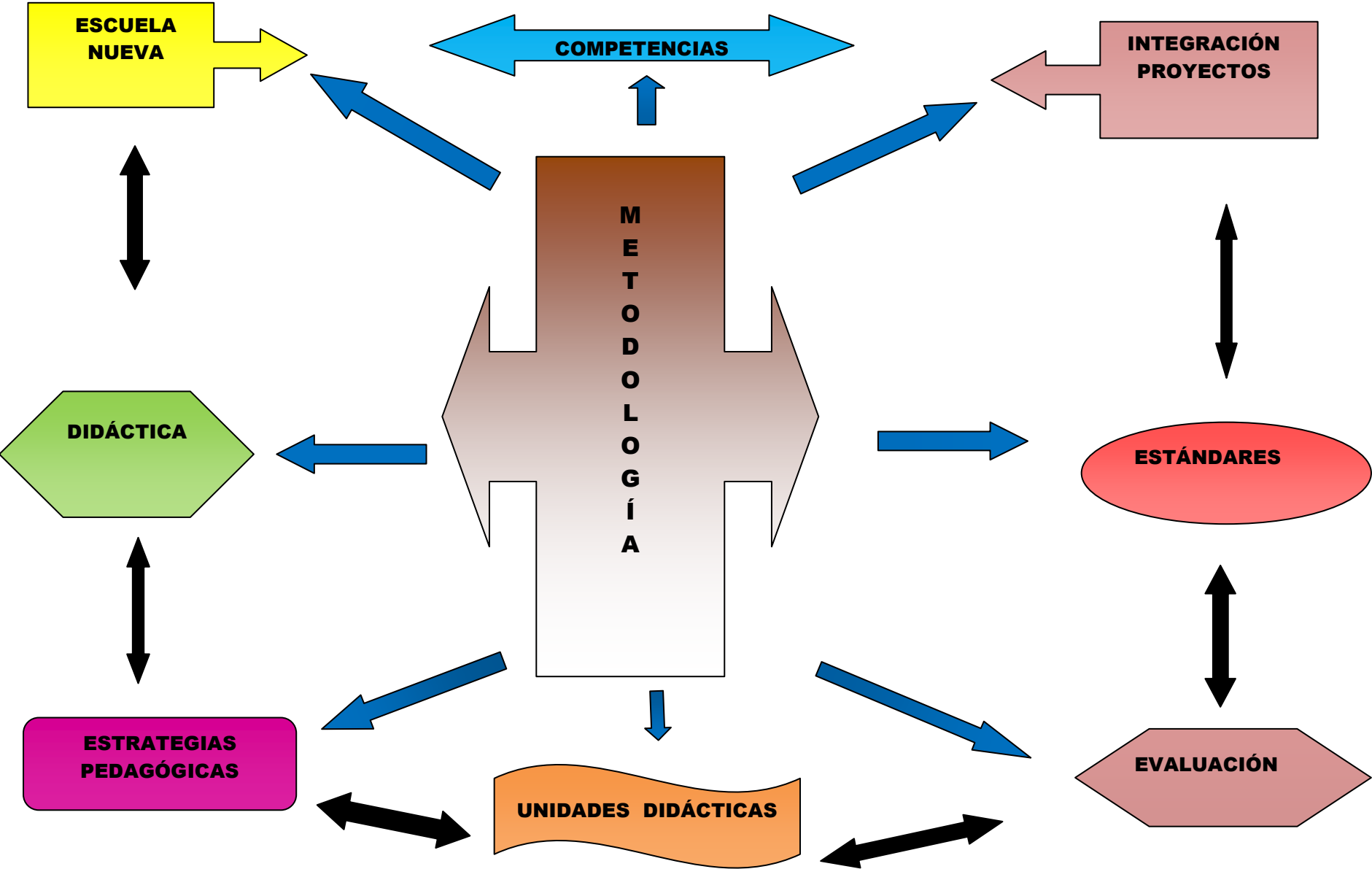
TRAYECTO 1.2 CAMPOS DE FORMACIÓN: FORMACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL EN AMBIENTE RURAL



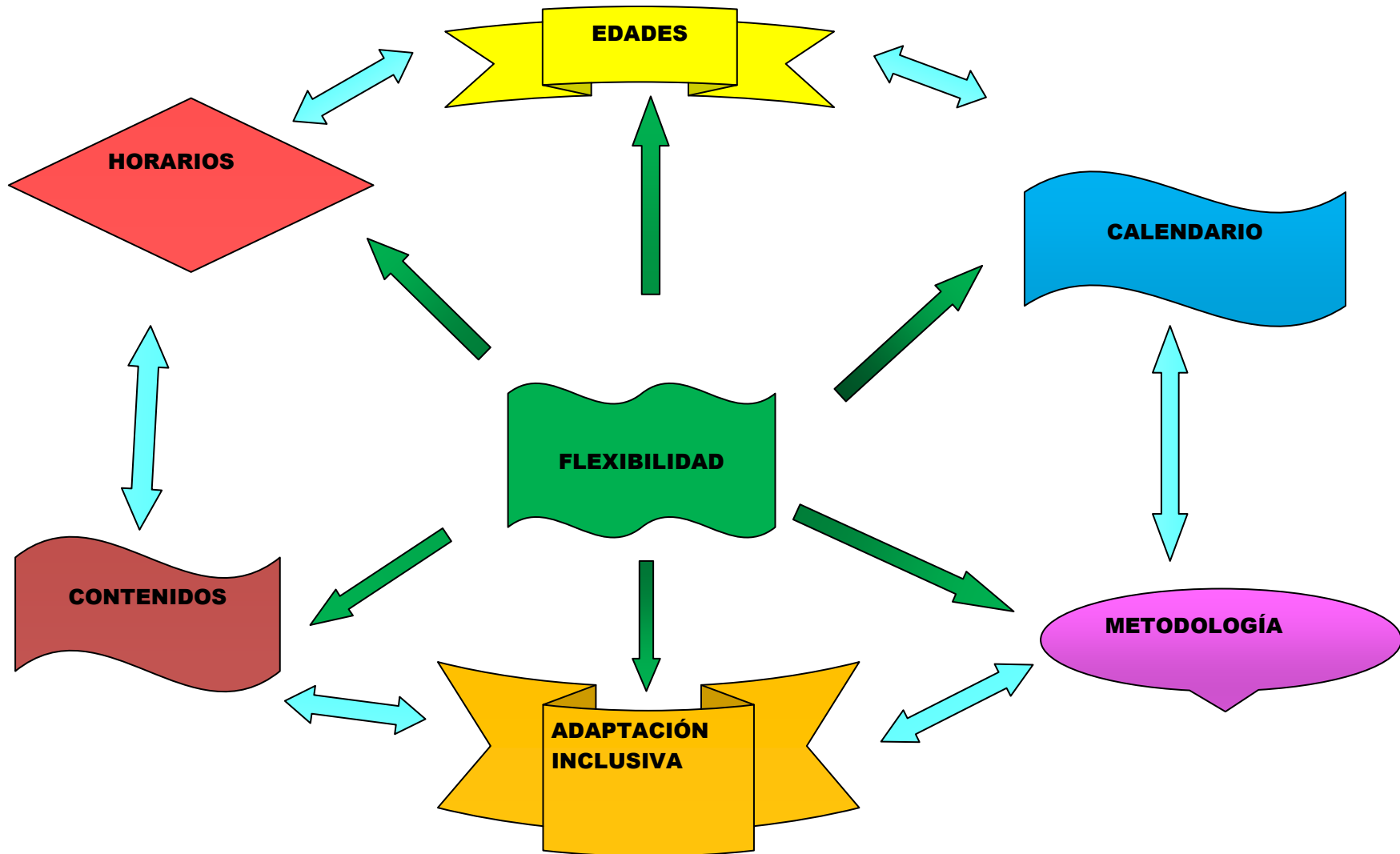
TRAYECTO 1.3 PROPÓSITOS CURRICULARES



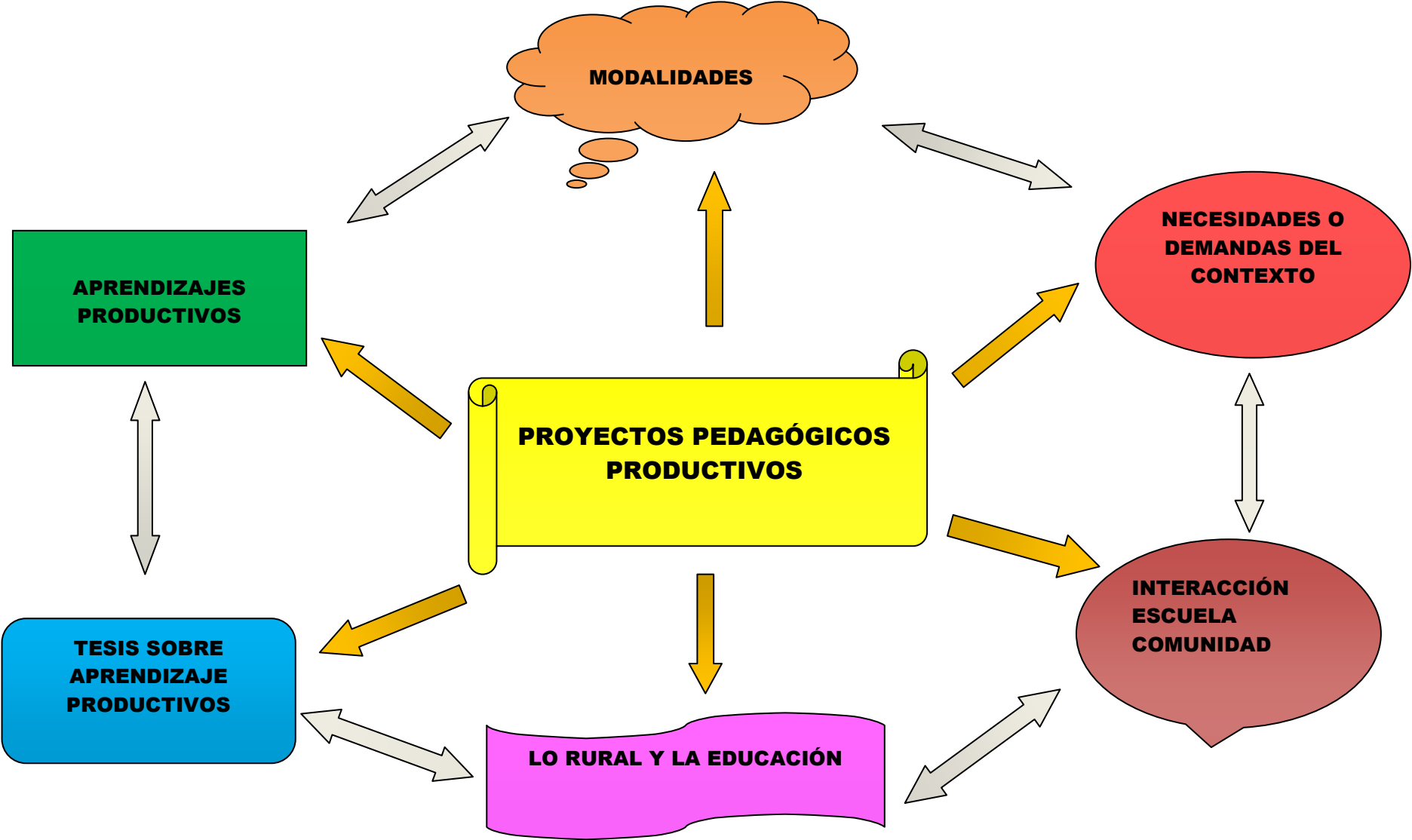
TRAYECTO 1.4: TRAYECTO METODOLÓGICO



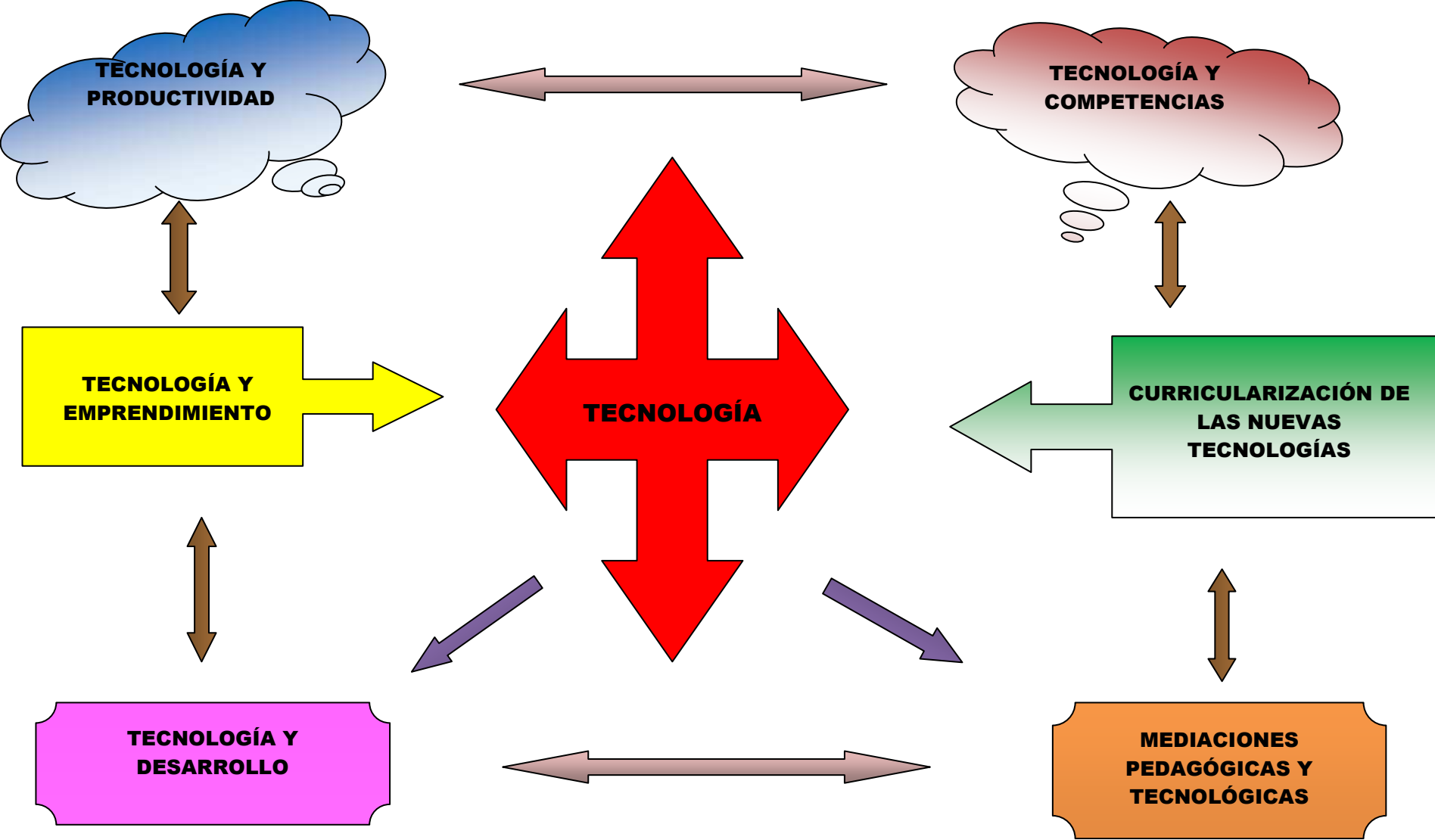
TRAYECTO 1.5: LA FLEXIBILIDAD



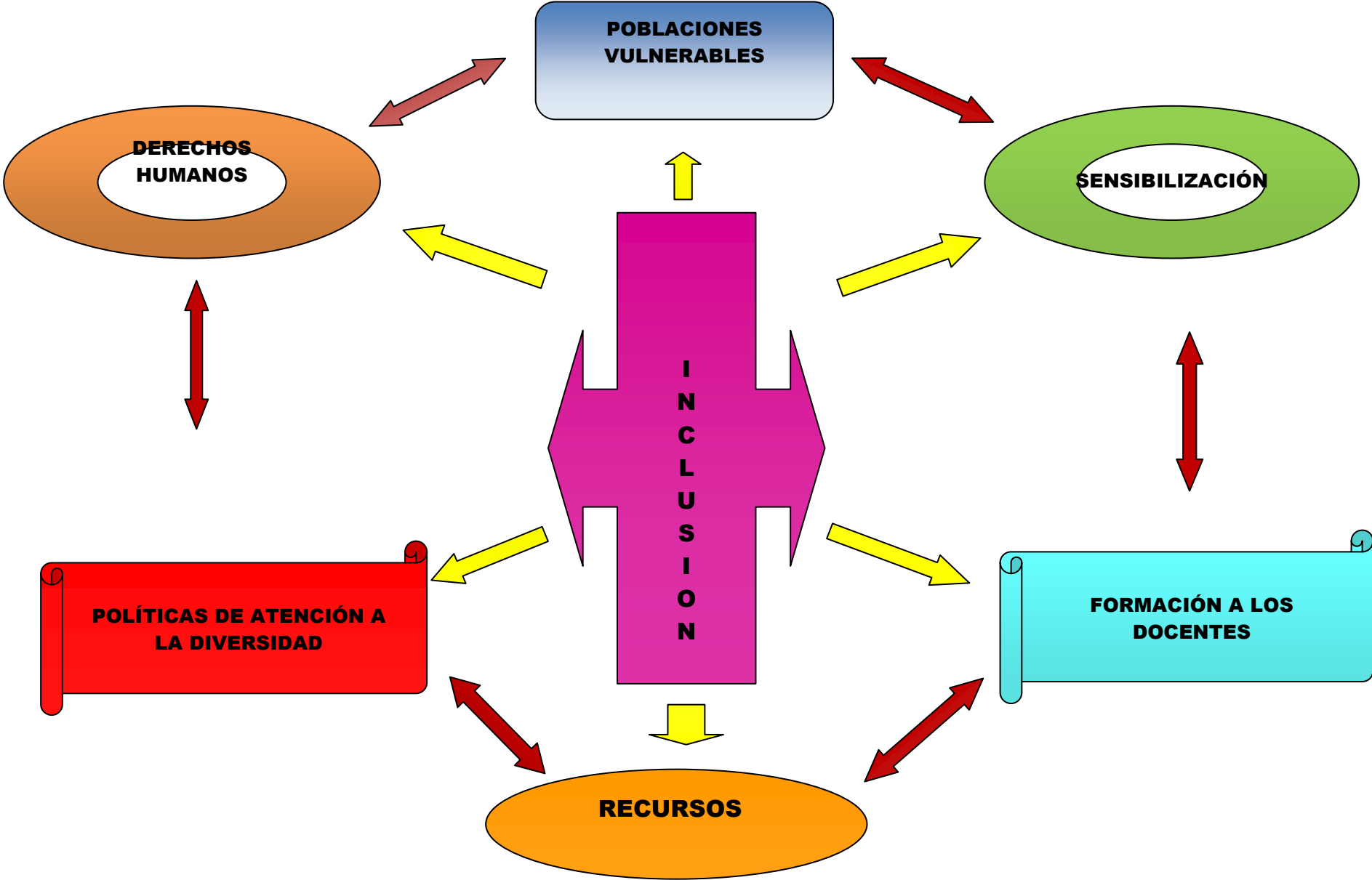
TRAYECTO 1.6: LA PRODUCTIVIDAD



TRAYECTO 1.7: LAS TECNOLOGÍAS



TRAYECTO 1.8: LA INCLUSIÓN



4.3.1.5 NUEVAS SUGERENCIAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

La investigación, el análisis, la interpretación y las conclusiones permiten mirar las comunidades, las escuelas y los currículos por dentro para saber su situación, dificultades y potencialidades y con base en éstas formular, las siguientes recomendaciones:

- La escuela debe investigar para conocer la historia de la comunidad y con ello trabajar el currículo de manera más pertinente.
- Los Centros Educativos tienen que desarrollar procesos de autoevaluación con más frecuencia para procurar un mejoramiento continuo de los niños, de ellos y la comunidad.
- La inclusión debe ser un elemento presente en el currículo de estas escuelas, hacerlos visibles, sobretodo en el Centro de Mosquito.
- Hay que seguir el proceso de cualificación docente en lo referente a los procesos de lectoescritura y la pedagogía.
- Los docentes de estas escuelas deben apropiarse de las nuevas concepciones de ruralidad para orientar el currículo hacia estas nuevas tendencias mundiales.
- Los currículos de los Centros Educativos deben estar impregnados de un fuerte componente de productividad para que los niños sientan que valió la pena pasar los años que estuvieron en las escuelas.
- Es necesario trabajar dos aspectos fundamentales que se convierten en obstaculizadores del currículo. La mentalidad de los maestros y los diseños curriculares tradicionales.
- Es necesario implementar la metodología de escuela nueva en los centros que lo permitan para que los niños se sientan identificados más con sus sectores rurales.
- Las escuelas, especialmente la de Mosquito, tienen que incluir en sus currículos las poblaciones vulnerables o convertirse en escuelas inclusivas para dar una mejor atención a estos niños.
- Los gobiernos locales, departamentales y nacionales deben mirar más hacia el campo y mejorar las condiciones locativas y académicas de las escuelas rurales, orientando las inversiones para que lleguen a su destino y no se queden en las cabeceras municipales como ha sido la tradición en Colombia.

- Las políticas sobre educación rural deben cubrir el mayor número de escuelas; además, tienen que ser integrales y orientadas por las instituciones estatales y privadas dedicadas al fomento las actividades del sector.
- Los proyecto educativos institucionales y comunitarios deben ser no sólo un documento, sino unas realidades que impulsen el desarrollo sociocultural de las comunidades.
- El nuevo currículo del centro rural de Mosquito tiene que ser integrado para poder trabajar la organización del conocimiento de una manera distinta que valore la creatividad e imaginación de los docentes, estudiantes y comunidad.
- Las escuelas deben planificarse para no seguir creciendo al ritmo que van apareciendo las inversiones de procedencia estatal o no gubernamental. Esto implica que cuando lleguen las oportunidades de seguir creciendo, de antemano se sepa para dónde va la construcción y cómo se debe crecer.
- Los centros educativos tienen que crear estrategias más atractivas para que los padres de familia se acerquen a la escuela y puedan participar de una manera más comprometida en su desarrollo.
- Los estándares de competencias y la evaluación tienen que ser una ocupación inmediata para el trabajo curricular, puesto que se han convertido en políticas públicas sobre el sistema educativo en Colombia.
- Es necesario que las instituciones presentes en el sector y el Estado empiecen a cualificar a los docentes sobre la educación rural para que puedan tener un mejor desempeño en su labor cotidiana.
- Los docentes del centro rural de Mosquito tienen que fortalecer sus procesos de comprensión lectora con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza en los niños, por ser la lectoescritura el principal problema de la escuela.
- Las escuelas del sector deben atender también las necesidades de la familia, puesto que ellas hacen parte del entorno y de ellas mismas.
- La parte productiva debe contemplar la posibilidad de convertir las pequeñas parcelas en laboratorios para que los niños puedan salir mejor formados y se utilicen los recursos del medio para el aprendizaje.

- Los docentes provisionales deben ser nombrados en sus comunidades como el caso de los indígenas Chimilas que tienen sus propios maestros y son bilingües.
- La comunidad indígena de Narakajmanta necesita apropiarse del documento de etnoeducación, puesto que se construyó en el resguardo mayor con la participación de muy pocos representantes de esta localidad.
- Los sistemas de planeación de aula y de los directores hay que mejorarlos por cuanto son empíricos y no favorecen la gestión a gran escala, siendo que hay organizaciones que pueden aportar mucho como SOLICOLQUE, en Mosquito y la MSD en Narakajmanta.
- Las misiones y visiones de los centros educativos tienen que ajustarse a los contextos y dejar de ser tan ideales para hacer lo propuesto dentro de sus posibilidades.
- Estas escuelas necesitan definir mejor sus modelos pedagógicos para tener un norte en sus actividades cotidianas y trascendentes.
- La reconstrucción curricular necesita contemplar los elementos de flexibilidad que exigen las condiciones del sector y adaptarse a ellas.
- Los docentes de estos centros escolares tienen que ser cualificados en la metodología de los modelos flexibles, especialmente en escuela nueva, por ser el que más se ajusta a las condiciones de ellos.
- Las instituciones que hacen presencia en Mosquito deben tener una mejor integración para mejorar la calidad de la educación en la escuela.
- SOLICOLQUE debe curricularizar sus obras y servicios para que los niños y la comunidad lo aprovechen de una manera educativa y pedagógica.
- Los contextos ambientales necesitan ser mejorados, esto significa que las escuelas pueden contribuir en su mejoramiento y conservación.

REFERENCIAS

- Alvarado, E. (2007). Pasos hacia otra epistemología- implicaciones para la nueva ruralidad. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Arias, J. (2007). Entre la nueva Ruralidad y la Nueva Educación pensamiento, acciones y logros en el servicio educativo rural. SER. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Ávila, R. (2003). La investigación acción pedagógica. Bogotá D.C. Colombia. Ediciones Antropos.
- Barreras, M. F. (2002). Reflexiones en torno a la investigación y a la holística. Bogotá D.C. Cooperativa editorial MAGISTERIO.
- Boso, J.(1987). La investigación acción. Manizales. Facultad de desarrollo Familiar. Unicaldas.
- Bravo, H, Peña, S & Jiménez, A. (2006). Identidad, modernidad y escuela. Bogotá D.C. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Briones, G. (1997). Metodología de la investigación cuantitativa. Bogotá. D.C. ICFES.
- Carr, W & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona. Ediciones Martínez Roca S. A.
- Castillo, M. (2004). Guía para la formulación de proyectos de investigación. Bogotá. D.C. Colombia. MAGISTERIO
- Cerda, H. (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Editorial MAGISTERIO.
- Comas, A. Tendencias curriculares en la postmodernidad. Revista praxis N°5. Año 2009. Unimagdalena. Santa Marta. C olombia.
- Correa de Molina, C. (2004). Currículo, Dialógico, sistémico e interdisciplinar. Bogotá D.C. Cooperativa Editorial MAGISTERIO.

- De la Cruz Retrepo, T. (1996). Ensayos sobre sociología rural. Santa Marta. UNIMAGDALENA.
- De la Torre, C. (2007). Las identidades y su importancia para la educación en el medio rural desde la perspectiva de los derechos humanos. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Deleuze, G & Guattari, F. (1991). RIZOMA. Madrid. PRE-TEXTOS. Traducción de José Vásquez Pérez y Umbelina Larraceleta.
- Documento de Política Etnoeducativa N° 1. (2008). Bogotá D.C. Colombia. MEN
- Dominguez, J. (2007). Intervención profesional en vulnerabilidad psicosocial: Prevención de conflicto social para el desarrollo humano sustentable. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Educación y Diversidad Cultural. (2008). Santiago de Chile. 11novemo5, UNESCO.
- El informador. Enero 28 de 2009. Sección A
- Flórez, A. (1999). Una tarea de nunca acabar. Escuelas y Maestros en transformación. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundación Escuela Nueva. (2005). Guías de formación docente en estrategias para el mejoramiento de la educación básica y para el aprendizaje personalizado y colaborativo.
- Gómez, G. (2007). “Escuela Generadora de Vida Comunitaria” como aporte al fortalecimiento institucional, la gobernabilidad democrática, la participación ciudadana, la paz, los derechos humanos y la vida digna. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Grundy, S. (2000) Producto o Praxis del Curriculum. Madrid, España. Editorial Morata.

- Gutierrez , F.(2007). Nueva Ruralidad y Educación en Derechos Humanos desde el paradigma emergente. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre..
- Hevia, R.(2007). Educación en la nueva ruralidad en América Latina: Una mirada desde los derechos humanos. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Hoyos, S, Hoyos, P, y Cabas, H, (2004). Currículo y planeación educativa. Bogotá. Editorial MAGISTERIO.
- Ianfrancesco, G. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular. Bogotá B.C. Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- Ianfrancesco, G. (2004). Currículo y plan de estudio. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- Institución Educativa Distrital. Escuela Normal María Auxiliadora. (2010). Pertinencia académica y pertinencia social de la educación rural en el Departamento del Magdalena. Santa Marta.
- Kurt, L. et al. La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollo. Editorial MAGISTERIO.
- Kemmis. S, (1998). El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Lacky, P.(2007). Educación y Desarrollo Rural. Pedagogía para la educación del medio rural. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- La Memoria Escolar, Identidad y producción de sentido. (2003). Bogotá D.C. Colombia. ICFES.
- López, N. (2001). La deconstrucción curricular. Bogotá D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, N. (2003). Retos para la construcción curricular. MAGISTERIO. Bogotá. D.C.

- Magendzo, M. (1996). Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Bogotá. D.C. PIIIE.
- Magendzo, A. (2007). Congreso Nacional de Educación en el medio rural, en la perspectiva de los derechos humanos. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Malagón, L. A. (2007). Currículo y pertinencia. Bogotá. D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas. México.
- Mayorga , C. (2002). Metodología de la investigación. Bogotá D.C. Colombia . Panamericana.
- Mejía, M. (2000). El proceso de la Deconstrucción: removiendo historias, espacios y tiempos.
- Mejía, M. (2008). La sistematización. Bogotá. D. C. Colombia. Ediciones desde abajo.
- Mejía. M. (2009). El maestro investigador. Revista PACA. Universidad Surcolombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.
- Muñoz G., Federman J. & otros. (2001) ¿Cómo desarrollar competencias investigativas en educación? Bogotá. Cooperativa editorial MAGISTERIO.
- Murcia, F. (1992). Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante. Mesa Redonda. Tercera edición. MAGISTERIO. Bogotá D.C. Colombia.
- Murcia, N., & Jaramillo, L. (2000). Investigación cualitativa. Kinesis. Armenia. Colombia.
- Novoa, A. (2007). Educación para el desarrollo rural territorial: una visión prospectiva desde una visión colombiana. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio

rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.

- Ortiz, A. (2009). Currículo y Evaluación. ¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad? Santa Marta. Unimagdalena.
- Páez, G. (1985). Sociología sistemática. Santa Fe de Bogotá. USTA.
- Páramo, G. (2006). Identidades y escuela. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D. C.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Colombia. Proyecto FAO-UNESCO-DGS ITALIA-CIDE-REDUC. UNESCO.
- Pimienta, J. (1998). Métodos y Técnicas de Investigación. Universidad del Magdalena. IDEA. Santa Marta. Colombia.
- Pimienta, J. (2009). Boletín normalista N°4. Santa Marta. Abril de 2009. Escuela Normal María Auxiliadora.
- Pulido, O. (2006). Identidad, modernidad y escuela. Bogotá D.C. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional
- Ramirez, A. (2007) Modelo de Educación Media Académica Rural del MEN: Una innovación con pertinencia. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Redes Pedagógicas,(2007). Experiencias con-sentido. Medellín. Colombia. Alcaldía de Medellín.
- Reimers, F. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales de Colombia. Congreso Internacional de Escuela Nueva. Armenia. Colombia.
- Restrepo, B. (2007). Educación en el medio rural. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Rodríguez F, E. (2003) Diseño Curricular Cultural, tecnológico y productivo para la escuela básica rural. Propuesta curricular y didáctica. Pontificia Universidad católica de Chile. Santiago.

- Rodríguez, H. (1998). Investigación en salud. Cartagena. Colombia. Universidad de Cartagena.
- Salazar, M.C. (2005). La investigación acción participativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá D.C.
- Sánchez, L, Cerchar, E, Pava, C, & Sánchez, E. (2000). Investigación en el aula. Universidad de la Guajira. Colombia.
- Sandoval C., Carlos A. Investigación Cualitativa. Santa Fé de Bogotá. Corcas editores Ltda. Agosto de 1997.
- Santa María, A. (2007). Multiculturalidad e interculturalidad en el medio rural. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- Tamayo , M. (1997). Administración y evaluación de la investigación. Cali. ICESI.
- Torres, A. (2006). Memoria, Identidad y construcción de sujetos. Bogotá. D.C. Universidad Pedagógica Nacional.
- Valencia, N. (2007). Escuela que dejan escuela. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- VALENCIA, W. (2007). Proyecto Rural de Educación Superior para el emprendimiento de Antioquia. Ponencia presentada en el congreso internacional “Educación para el medio rural en la perspectiva de los derechos humanos” Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia. 29,30 y 31 de Octubre.
- VILLADA. D. (2006). Pedagogía, currículo e investigación. (Tesis de maestría). Manizales. Universidad católica de Manizales.
- Villarini, A. (1996). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Puerto Rico. Biblioteca de pensamiento crítico.

WEBGRAFÍA

http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=60&Itemid=50. Recuperado el día 29 de Noviembre de 2008.

Candrea, A y Susacasa, S. (2009). Diseño Curricular por Competencias. Revista Educación Médica Permanente. Año 1 N°2. <http://www.semip.org/wp-content/uploads/2010/01/n2-jornadas-articulo-candrea-susacasa.pdf>

Cajiao, F. Pertinencia en lo académico y lo laboral. En <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-184024.html>. Recuperado el día 18 de Febrero de 2009.

Eucastegegui, R. & Pino, S. (2005). La reestructuración curricular como resultado de los procesos sociales. Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio - Diciembre de 2005). En <http://revista.iered.org>

Fundación Pro Sierra Nevada de Santa Marta. En http://www.prosierra.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=90. Recuperado el día 18 de Mayo de 2010

Guerrero, F, Hernández, A & Núñez, N. (2003). Los macroinvertebrados Bentónicos de Pozo azul (Cuenca del río Gaira, Colombia) y su relación con la calidad del agua. Acta Biológica Colombiana, volumen 8, N° 2. En <http://www.virtual.unal.edu.co/revistas/actabiol/PDF%27s/V8N2/Art5V8N2.pdf>. Recuperado el día 30 de Mayo de 2010.

Hurtado, J. L identidad. A Parte Rei. Revista de Filosofía. N°28. Julio de 2003. En <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/hurtado28.pdf>. Recuperado el día 28 de Noviembre de 2009.

Mejía, M. El currículo como selección cultural. En http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49246481.html. Recuperado el día 17 de Septiembre de 2008.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de Febrero de 1994. En http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf Recuperado el día Junio 15 de 2008.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. En http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf. Recuperado el día. Junio 15 de 2008.

Muñoz, M & Sanhueza, J. Característica de la integración curricular de la informática educativa en el aula multigrado. Universidad de la Frontera. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/1189Sanhueza.pdf>. Recuperado el día 18 de Mayo de 2010.

Plan Distrital de Desarrollo Educativo Santa Marta 2008-2011. "Educación para todos". Secretaría de Educación Distrital.

Plan Decenal de Desarrollo 2006-2016. MEN. En www.plandecenal.edu.co.

ROJAS, S. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. En http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_64_el_estado-del-arte.pdf. Recuperado el 15 de Noviembre de 2008. El estado del arte como estrategia de formación en la investigación.

ANEXOS

ANEXO A

CUADRO COMPARATIVO DEL CENTRO DE MOSQUITO CON LOS CENTROS RURALES DISTRITALES DE SANTA MARTA

CATEGORÍAS INSTITUCIONES	HISTORIA	INFRAESTRUCTURA	MODELOS FLEXIBLES	ACTITUD DE LOS DOCENTES	RELACIÓN CON EL CONTEXTO	ÉNFASIS o MODALIDAD
NUEVA COLOMBIA	Empezó con una casita y la comunidad donó el terreno, por intermedio de un morador. Los primeros docentes eran de la comunidad	Es un colegio pequeño y cuenta con una buena infraestructura, aunque insuficiente. Todas sus instalaciones son relativamente nuevas	Trabajan de manera fragmentada las disciplinas y hay docentes que trabajan en más de una por la insuficiencia. Hay destellos de escuela nueva. Para adultos trabajan con CAFAM	El maestro es una persona importante en la vereda y apoyan las actividades e iniciativas de la directora. De los nombrados ninguno vive en la comunidad	La comunidad respalda las actividades y hay mucha colaboración de los padres de familia	ECOTURISMO
TIGRERA	La comunidad donó el terreno por intermedio de uno de sus moradores	Tiene el aspecto de una vivienda por fuera y su construcción es dispersa y urbano rural	Trabajan con Telesecundaria en bachillerato y escuela nueva en primaria	En su mayoría son comprometidos y colaboradores; sólo uno vive en la comunidad	Hay buena relación con el contexto y los padres colaboran cuando se les solicita.	NO TIENE
MOSQUITO	Se inició en una vereda cercana y luego el SENA donó el terreno donde hoy se encuentra	Tiene tres tipos de construcciones: vieja, nueva y mixta	Trabajan por asignaturas y no conocen los modelos flexibles	Son muy colaboradores con las actividades de la institución y comprometidos con su trabajo.	Hay muy poca relación con el contexto y en algunos casos son conflictivas. La colaboración de los padres es escasa.	AGROPECUARIO En construcción

ANEXO B

CUADRO COMPARATIVO SOBRE LAS ESCUELAS DE LA CUENCA DEL RÍO GAIRA

N°	ESCUELA	UBICACIÓN GEOGRÁFICA	INFRAESTRUCTURA	DIS POSICIÓN DE LA C.E.	COBERTURA	INCLUSIÓN	VÍAS DE ACCESO
1	CENTRO EDUCATIVO RURAL "LA QUININA"	Se encuentra ubicada a oriente del corregimiento de Gaira, aproximadamente a tres kilómetros de la carretera troncal del Caribe	Tiene las características de una escuela Urbana, con todas las condiciones y comodidades para los niños	Presenta buena actitud para el trabajo	230 niños	Tienen desplazados	Carretera destapada en zona de difícil acceso
2	CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL RURAL "MOSQUITO"	Kilómetro seis vía a Gaira, ente el SENA Agropecuario y la Sierra Nevada de santa Marta	Su infraestructura es netamente rural, las condiciones de las aulas son completamente inadecuadas y tiene suficiente terreno para los proyectos productivos	Hay un completo respaldo por parte de los estudiantes, de los docentes. De las directivas pero en menor cuantía de los padres de familia	186 estudiantes y seis docentes Relación 1 docentes por cada treinta y dos estudiantes	Tiene niños desplazados, afrodescendientes, indígenas, campesinos, niños especiales.	Carretera asfaltada en un 70%
3.	CENTRO ETNOEDUCATIVO RURAL NARAKAMANDA	En las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, aproximadamente a tres kilómetros del SENA Agropecuario de Santa Marta	En Construcción	Son unidos los indígenas por su cultura	18 y dos docentes voluntarios	Todos son indígenas	Trocha en su mayoría destapada, en invierno es de difícil acceso y se llega a la comunidad a pie
4	CENTRO EDUCATIVO RURAL "EL CANAL"	A cinco Kilómetros del SENA Agropecuario de Santa Marta, en las estribaciones de la Sierra Nevada	Su construcción es una ramada	Poca disposición para el trabajo, los niños se matriculan en otras escuelas cercanas	Ocho niños y un maestro	Ninguna	El camino es una trocha y tiene dificultades en época de invierno

ANEXO C

Reunión para la elaboración del Proyecto

1. Formulación del Proyecto
2. Necesidades de cualificación

Compromisos previos
Misión - Visión

No se explen los proyectos obligatorios

- Carrera y Coexistencia - L. L. M.

Gloria - Medio ambiente

Weber → Educ. Sexual

Blanca Intercultural

PROBLEMATICAS

- Recreación deporte → Agresividad e indisciplina ¿por qué meda? - Trabaja en juegos de mesa

- Desarrollar actividades en el recreo para disminuir la prof. u

- Hay problemas que vienen de casa - Niños que vienen con problemas desde su casa. (Amilca)

- ¿Qué pasa en la autoridad de los maestros?

* Hay que trabajar el contexto

Hay muchos de familia que se meten al colegio e formar problemas (Humberto)

Establecer un horario de Atención a la familia en la hora del descanso - Solo en caso de emergencia se puede atender lo que dice cita a la profesora 5 minutos a una reunión

- No hay un manejo del manual de convivencia por parte de los estudiantes de la escuela

Lectores escritura → Tienen pero no leen regularmente Tienen problemas de comprensión en la escritura (Liliana)

→ Comprensión - Hay problemas hasta prof. u

le clava la lectura como eje transversal

Prevalen la escritura - pero la escritura

Hay más un problema de aprendizaje a altas niveles U de 5 estudiantes (Liliana)

Hay lenguaje S.O.S. - vulgar (Hay intencional)

Requisitos para la elaboración del Proyecto

D M A

- 1) Conocer los lugares pero no solo sino a fondo los problemas
- 2) Tener un entendimiento claro de para el aprendizaje
- Hay más en riesgo de marginalización
- 3) Crear un grupo interdisciplinario para el estudio de los problemas de aprendizaje.

Tienen problemas identificados de niños especiales, pero no corren sus cursos.

Evaluación → los problemas de lectura llevan a los problemas de evaluación. La evaluación no es solo la escrita (cristina)

Una o dos -

Se están los padres y no llegan "los niños cuando llegan p.e. en la lectura y hasta el día siguiente que se olvidan" Em. He. Hay más que llega tarde y en una primera - no hay seguimiento o atención.

Hay más que enseñan la plática y repiten la clase.

La estructura de la parte pedagógica?

Utiliza la parte técnica de la estructura para hacer un pedáneo (Humberto)

Hay distinción permanente y no hay personal por nadie

Hay quida permanente

No hay espacio para desarrollar la estructura, Gelpi, comedia,

La producción no está vinculada a la educación

1. Diagnóstico → Gloria y José

- Historia de la Escuela y de la comunidad → H² - Weber, Jiménez
- Resultados de examen de Estado → Blanca Manjarés

ACCANCI.

2) Diseñar la de la estructura → Emile

- 7 aulas - Biblioteca y Sala de imprenta → Emile
- Software educativos → ~~no~~
- Integración curricular → José Pimiento
- Modelos Pedagógicos → Normal
- El trabajo cooperativo → Jiménez
- Investigación → Gloria Lasis

Wingo®

ANEXO D
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
IDENTIDAD DEL CURRÍCULO EN LAS ESCUELAS RURALES DEL LA CUENCA EL RÍO GAIRA
DIARIO DE CAMPO N° 1

LUGAR: CENTRO EDUCATIVO RURAL DISTRITAL MOSQUITO

D.T.C e H. DE SANTA MARTA, MAGDALENA

TEMA: INFRAESTRUCTURA

FECHA: Día 23 Mes 08 Año 2008

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
TIPO DE CONSTRUCCIÓN	<p>Se presentan tres tipos:</p> <p>La vieja, conformada por algunos salones que no han sido reformados</p> <p>La intervenida, conformada por salones que han sido ampliados en sus aspectos físicos y</p> <p>La nueva; son las construcciones más recientes que están cerca o separada del espacio educativo</p>	<p>Las construcciones muestran que el crecimiento no ha sido planificado, puesto que se dan en lugares dispersos no aprovechando de manera organizada el espacio</p> <p>La construcción muestra la evolución de la escuela, al pasar de ser una escuelita pequeña y convertirse en un centro educativo que responde por la educación del sector.</p>
CONDICIONES MATERIALES DE TRABAJO	<p>Los tableros son acrílicos, las sillas están en mal estado muchas y los escritorios de los docentes son deprimentes, hay poco material pedagógico y las condiciones ambientales no son las mejores</p>	<p>La labor pedagógica se hace en unas condiciones desfavorables, sin muchos medios tecnológicos avanzados, sin embargo la motivación de los estudiantes y docentes es bastante grande, lo cual favorece su rendimiento.</p>
FAVORABILIDAD DEL ESPACIO FÍSICO	<p>La tierra es bastante fértil y se hace u aprovechamiento para los proyectos productivos de los estudiantes</p>	<p>El espacio físico favorece la posibilidad de crear una modalidad que esté acorde con el contexto, puesto que es una región conformada por pequeñas parcelas que cultivan el pan coger.</p>
EDUCACIÓN INDÍGENA	<p>La escuela en estos momentos pasa por una crisis locativa, el lugar donde funciona no es el mejor y la nueva construcción apenas está empezando</p>	<p>Vale la pena destacar que la construcción se hace con materiales del medio y su diseño tiene elementos de la cosmogonía de los CHimilas, como son la conformación y ubicación de las puertas.</p>

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
IDENTIDAD DEL CURRÍCULO EN LAS ESCUELAS RURALES DEL LA CUENCA EL RÍO GAIRA
DIARIO DE CAMPO Nº 2**

FECHA: SEPTIEMBRE 2 DE 2008

TEMA: PRIMER TALLER DE DECONSTRUCCIÓN SOBRE EL PEI (Ver anexo)

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
PEI	El proyecto educativo tiene algunos avances en sus componentes, hay muy poca preocupación por su desarrollo y poco conocimientos sobre la forma cómo se estructura; hay poca incorporación de lo nuevo que viene apareciendo.	El PEI es una herramienta fundamental para el norte de una Institución, su formulación y desarrollo orienta toda la actividad institucional. Al no haber un proyecto el centro educativo no tiene una brújula que le indique un norte, trabaja por inercia y no hay preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa.
AUSENCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA	Varios padres de familia se habían comprometido a asistir y no lo hicieron; llegaron pocos y se nota poca motivación para cumplir con las obligaciones y orientaciones de la escuela.	El desinterés de los padres es muy marcado y en estos momentos no existen políticas de acercamiento de la comunidad con la escuela, lo cual no permite crear una comunidad educativa fuerte que impulse los trabajos y apoye los proyectos de docentes e institucionales.
DESTACA LA MISIÓN Y LA VISIÓN	El grupo sostiene que estos componentes están bien y deben mantenerse, según ellos, están bien elaborados y no necesitan modificación.	La misión y visión son aspectos fundamentales en el trabajo de toda institución, sin embargo sin hacer un análisis detallado el grupo asume que está bien elaborada; puesto que en estos momentos carecen de criterios para poder evaluarla.
VALORACIÓN DE INSTITUCIONES COLABORADORAS	Ven con buenos ojos la labor que está haciendo la ONG SOLICOLQUE, puesto que ayuda a estudiantes, padres y comunidad. Desean conservarla para seguir creciendo en su trabajo	Las necesidades de las instituciones escolares son bastante grande; estos centros no son capaces de sostenerse por sí mismo y hay instituciones no gubernamentales que colaboran con ellas en forma desinteresada. En estos momentos SOLICOLQUE, sostiene gran parte de la infraestructura del centro y la alimentación de los estudiantes, así como la ayuda a padres de familia.
INCORPORACIÓN DE LA INFORMATICA	El centro no cuenta con salas de informática, sin embargo hay niños que tienen un conocimiento sobre el tema no de manera profunda y se nota en el ambiente que sienten la necesidad de esta asignatura	Hoy el mundo avanza vertiginosamente en la informática y esta herramienta ha llegado a los lugares más recóndito de de las geografías locales y universales; sirve para la competitividad del mercado y para desarrollar competencias en él.

DIARIO DE CAMPO N°3

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
IDENTIDAD DEL CURRÍCULO EN LAS ESCUELAS RURALES DEL LA CUENCA EL RÍO GAIRA

FECHA: Día 24 Mes 03 Año 2009
 TALLER DE DECONSTRUCCIÓN: DEVOLUCIÓN DEL ANÁLISIS DEL PEI

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
AGRESIVIDAD	Esta se manifiesta a través de la indisciplina y muchos de los problemas que se presentan vienen de casa, hay peleas entre los estudiantes, juegos pesados y ofensas verbales.	Muchos de estos niños proceden de problemas de desplazamiento; en sus contextos han vivido y sentido los problemas de la violencia; a esto se le agrega que sus padres salen a trabajar y los dejan solos o acompañados con personas que no tienen la suficiente autoridad para controlarlos. Además que muchas acciones realizadas por ellos las ven en sus hogares y las replican en la escuela.
RELACIÓN CON EL CONTEXTO	No hay mucha alusión a este tema, lo cual indica lo invisible que se ve. Las referencias son de la forma como los padres llegan a la escuela en forma violenta y su participación o acompañamiento en las labores académicas: "los niños cuando llegan tiran la libreta y hasta el día siguiente que se acuerdan" Emilse (rectora)	La poca alusión al contexto no la ven los docentes como un problema curricular; por lo tanto, se limitan a buscar los grandes males que padece la educación en la escuela en los padres de familia. Sin lugar a dudas este es uno de los grandes temas a trabajar, por cuanto el contexto es muy importante para el diseño curricular y es precisamente él quien le da la pertinencia a todo lo académico que se diseñe en la escuela
MANUAL DE CONVIVENCIA	Esta elaborado y los estudiantes no lo conocen todavía, la rectora dice que debe venderse y los docentes insisten en la socialización del mismo.	La convivencia es uno de los aspectos más críticos de la comunidad y por ende en la escuela; sin embargo, los docentes tienen la creencia que cuando los estudiantes conozcan sus deberes y derechos consignados, las reglas plasmadas en él y como funcionan estas reglas, se van a solucionar múltiples problemas que padece la escuela. Sobre este particular inquietamos a los docentes con la siguiente pregunta: ¿Qué está pasando con la autoridad de los maestros?
	Los problemas más protuberantes son que los niños	La lectoescritura sigue siendo uno de los grandes problemas

LECTOESCRITURA	transcriben pero no leen regularmente; tienen problemas de confusión en los sonidos y en la comprensión los problemas no son tan protuberantes, según los docentes. Esto es algo que resulta contradictorio, por lo tanto le formulamos la siguiente pregunta: ¿Si hay niños con problemas lectoescritores, cómo ganan los años si la deserción escolar es poca?. Están convencidos que si convierten la lectoescritura en un eje transversal pueden solucionar muchos de los problemas que allí se dan.	de nuestras escuelas; su atención se convierte en una herramienta que puede contribuir a la solución de algunos problemas de aprendizaje; sin embargo, no se puede seguir creyendo que leer es solamente decodificar los signos de los libros, a los estudiantes hay que ponerlos a leer sus contextos, de esta manera le encuentran significado a sus lecturas y esta debe ser libre al comienzo para que tomen lo que ellos consideran pertinente aprender.
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	Existen muchos niños con problemas de aprendizaje y en algunos salones esto es tan protuberante que aproximadamente cuatro de cada cinco estudiantes presentan problemas; unos más severos que otros. Los docentes aducen que deben conocer más los hogares para conocer más a fondo los problemas y es necesario establecer un control observable para el seguimiento de los estudiantes.	La escuela de Mosquito es un lugar de procedencia de muchas familias en riesgo de desplazamiento que vienen de sectores rurales; en estos sectores a los niños no se le tiene en cuenta los problemas de aprendizaje. Al llegar a escuelas como estas y ver que otros niños no tienen las dificultades que los nuevos traen, se nota la diferencia y al hacerse evidente y el maestro empieza su preocupación por este problema. Con un problema del 80% de niños con problemas de aprendizaje en algunas aulas, es necesario buscar ayuda interdisciplinar y pensar en una escuela inclusiva para que se le pueda dar tratamiento a las diferentes necesidades educativas especiales que existen.
LA PUNTUALIDAD	Empiezan a verla los docentes como un problema, por cuanto hay niños que llega con más de una hora de retraso y en épocas de invierno y cosecha se ausentan por un tiempo. Sin embargo hay niños que estando cerca también se ausentan y luego vuelven como si nada hubiera pasado.	Dentro de la flexibilidad de la educación rural este es uno de los aspectos que se considera importante porque las quebradas, la lejanía, etc, son factores ajenos y por las condiciones económicas muchos niños y padres deciden colaborar con la economía familiar, dedicándose en la mayoría de las veces a lo que los padres hacen. Este es un aspecto importante para utilizarlo de manera activa en el currículo, por cuanto induce a la modalidad y el trabajo, así como las formas organizativas que de

		los niños en la escuela.
INFRAESTRUCTURA	<p>Los estudiantes utilizan los espacios ocultos a la vista para jugar a lo que no le es permitido en la escuela o como dicen los maestros: “para hacer sus fechorías”. La dispersión de la infraestructura provoca mucha interferencia, distracciones y poca privacidad de los maestros en sus aulas. El colegio sigue creciendo sin ninguna planificación, pero debe seguir haciéndolo por la demanda que se viene dando.</p>	<p>La labor pedagógica se hace bastante amena en lugares donde el maestro puede desarrollar a plenitud sus actividades; esta dificultad que se da en Mosquito hace que la poca privacidad por lo “transparente” de los espacios provoque desatención de los niños y por ende repercute en los procesos de aprendizaje, situación que le suma a la ya descrita anteriormente. Por otro lado los niños vienen construyendo sus tejidos sociales invisibles en los lugares no visibles que la dispersión de la infraestructura de la escuela le permite.</p>

ANEXO E
UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE.
LECTURA DE CONTEXTO

Contexto educativo: centro Educativo Distrital Rural Mosquito

RELACIÓN CONTEXTO ESCUELA

El contexto comunitario del Centro Rural Mosquito presenta dos tipos de entorno bastante diferenciados, pero con una misma problemática en común. Está en primer lugar una serie de pequeñas parcelas pequeñas cuyos propietarios no viven en la vereda sino en los cascos urbanos. Estos propietarios las utilizan como sitios de recreación y de descanso en los fines de semana y en épocas de vacaciones; estas parcelas las dejan al cuidado de familias que por lo regular no pertenecen al sector y tienen varios hijos. En las pequeñas fincas que están cerca del Río, el terreno es fértil y los cuidaderos siembran cultivos de pan coger; por lo regular son familias pobres, algunos de ellos desplazados y se ayudan con oficios de vendedores, domésticas, albañiles, etc. En estos lugares se nota la pobreza pero no la miseria en grandes magnitudes.

Entre los problemas de relación con la Escuela, unos manifiestan que están agradecidos con el Centro educativo pero no pueden asistir a las convocatorias porque su tiempo no se lo permite, las reuniones son muy demoradas y ellos tienen que trabajar todos los días; cuando no lo hacen, le sobrevienen problemas económicos en la casa. Uno de los líderes de la comunidad sostiene que el problema es la directora del centro: “esta trata mal a los niños y los grita”. La directora no se relaciona con la comunidad y los profesores tampoco, sin embargo sostiene que la señora Emilse, la directora, es buena persona, cuando coge rabia insulta a los estudiantes, incluso lanzándoles expresiones fuertes contra sus papás como que “sus padres son unos invasores”.

Hay otros docentes como el profesor Cristian que mantienen buenas relaciones con la comunidad, se ha hecho querer y sentir en la vereda.

Otras de las personas manifiestan que no acuden al llamado de la escuela porque los mal acostumbraron. La organización no gubernamental SOLICOLQUE, les motivaba con algo para que asistieran a las reuniones; entre tanto “la escuela no ofrece ni incentivos, ni estímulos; por eso no llegan.

El otro sector lo conforman algunos pequeños barrios que están a la orilla de la línea del tren que conduce a los muelles de Santa Marta. Es en estos sitios donde están los mayores problemas sociales y de relaciones.

Las condiciones de los barrios denotan situación de pobreza y miseria, en donde las necesidades de todo tipo están al orden del día. Esta situación se ve reflejada en la familia y especialmente en los niños, los cuales sufren en carne propia el abandono y los problemas que padece la comunidad.

Las familias que aquí habitan provienen en su mayoría de los Departamentos del Magdalena, Atlántico, Córdoba y Bolívar. Son desplazados por la violencia que

vive el país; algunos habitan porque no tienen donde vivir y otros porque se quedaron sin nada.

Los problemas de servicio público es otro ingrediente cotidiano; el servicio eléctrico es deficiente, el gas no llega a las viviendas, no se encuentra una línea telefónica en el barrio y el agua no es potable.

Las casas en su mayoría son de tablas, barro, cartón, bolsas plásticas y latas. En su interior viven grupos familiares que tienen entre cuatro y nueve hijos, con grupos familiares de hasta 12 personas en un solo cuarto, el cual tiene alrededor de 12 metros cuadrados; esto muestra el hacinamiento de las familias, el desorden interno, puesto que tienen que convivir con animales si los hay y también evidencian el problema de desaseo en estas pequeñas viviendas. A todo esto se le suma que cuando llueve pasan muchas necesidades porque sus viviendas se inundan.

Todo esto repercute en la salud de la población, siendo los niños los más vulnerables, puesto que sufren permanentemente de fiebre, gripa e infecciones que por el ambiente se propagan con suma facilidad. Esto se corrobora al verlos caminar por las calles sin zapatos, sucios y sin que sus padres se preocupen por el aseo personal de ellos.

En estos hogares las madres son las que están a cargo de los hijos en su mayoría. Sus oficios son de domésticas y su salario no alcanza para el sostén del grupo. Muchos de los padres de estos hogares han muerto, otros se mudaron dejándolos abandonados. En los lugares donde viven con sus padres, este trabaja en la economía informal y las madres en sus casas en los oficios domésticos.

Con todos estos problemas, algunos habitantes se ven obligados a conseguir dinero de manera ilícita para poder sostener a sus familias, porque lo que consiguen legalmente le llaman “marañitas”

Otro ámbito de la problemática, son frecuentes los robos y atracos en las calles; normalmente se presentan por las tardes, puesto que no hay autoridades policivas en los barrios, por lo tanto la vigilancia es muy débil. Las riñas familiares son frecuentes en las calles y nadie en la comunidad se involucra para no interferir en los problemas de los ajenos; esto provoca bastante desunión entre los moradores, lo cual repercute en la colaboración mutua, un miembro de la comunidad lo manifiesta de la siguiente manera: “si las demás personas no colaboran, ellos no tienen por qué colaborarles”. También se presentan problemas con las personas embriagadas, estos por lo regular provocan a los niños para que salgan a defenderlos los padres; a todo esto se le suma que en el barrio no hay canchas para realizar los juegos y sin embargo los niños pasan en la calle jugando permanentemente.

En cuanto a la relación con la escuela las opiniones están divididas; por un lado algunos sostienen que tienen buenas relaciones y les gusta la escuela porque les brinda buena formación a sus hijos, los atienden bien y confían en ella, tienen muy buena relación con los docentes y cuando se le solicita colabora con lo que pueden; les agrada porque cuando hay paro la escuela continúa con sus labores y les pueden atender a sus hijos y proporcionarles su alimentación.

Por otro lado, hay un grupo de padres más escépticos y sostiene que la escuela no les brinda mucha seguridad a sus hijos; los profesores no están pendientes de ellos, se producen peleas y los niños llegan a la casa golpeados por otros niños. Agregan además que cuando sus hijos no van a la escuela es porque están enfermos o deben cumplir con una labor en su hogar; sin embargo se nota que muchos de estos niños deben ayudar a sus padres. Cuando lo hacen se desvelan y no asisten a clases al día siguiente y si lo hacen su rendimiento académico baja ostensiblemente.

Lo más notorio de los padres de familias de estos barrios es la ausencia a las actividades programadas por la escuela. Su ausencia, sostienen que “no tienen tiempo”; “tienen que trabajar para poder rebuscarse para la comida”, en realidad no les interesa lo que en la escuela le vayan a decir, porque “ya ellos saben de lo que van a hablar”. Prefieren, en algunos casos, mandar a sus acudientes, los cuales oscilan entre las edades de 14 y 20 años. Argumentan que sus hijos comen en el colegio, pero cuando este no tiene clases pasan trabajo con la comida.

En su mayoría todos estos moradores son conscientes de las circunstancias y problemas que padecen en estos sectores, pero albergan la esperanza de que algún día la alcaldía de Santa Marta los reubique.

ANEXO F
LA ESCUELA: FACTOR QUE HA PERMITIDO PASAR DE LA TRANSHUMANCIA
AL SEDENTARISMO DEL PUEBLO CHIMILA

INTEGRANTES:
GLORIA LARIOS JIMÉNEZ
JOSÉ PIMIENTA VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

Santa Marta, Septiembre de 2009.

LA ESCUELA: FACTOR QUE HA PERMITIDO PASAR DE LA TRANSHUMANCIA
AL SEDENTARISMO DEL PUEBLO CHIMILA

El pueblo Chimila se caracterizaba por tener un espíritu guerrero; se pasaban combatiendo en el Caribe y sus feroces lanzas y flechas eran muy temidas. Al llegar la colonización fueron pasando poco a poco al exterminio y luego arrinconados a zonas inhóspitas, en donde lograron conservar parte de su tradición. Hoy se encuentran ubicados en tres asentamientos llamados resguardos en los Municipios de San Ángel y Santa Marta (Magdalena) y en el Copey (Cesar). También hay indígenas regados cerca de estos municipios trabajando en fincas pero que no viven en los resguardos.

El resguardo mayor lo tienen en San Ángel y muchos indígenas tuvieron que huir por los problemas de violencia; se ubicaron en Santa Marta y una ONG les compró una finca en la cuenca del río Gaira, al cual llaman resguardo Nara Kajmanda,

vocablo este que traduce “madre tierra”. Aquí han iniciado una vida sedentaria, tratando de sobrevivir y de conservar sus tradiciones; para ello utilizan la escuela como un vehículo y la han posesionado en un lugar estratégico tanto en lo territorial como en lo sociocultural.

El análisis de esta escuela es la preocupación de este ensayo, el cual está enmarcado en el proyecto de investigación de la “identidad de los currículos de los centros educativos de la cuenca del río Gaira” y cuyo objetivo general es “Identificar los factores que le dan identidad a los currículos de los centros educativos rurales de la cuenca del Río Gaira para aprovecharlos en la construcción de una propuesta alternativa y pertinente que transforme las prácticas y las relaciones que se dan en estos contextos”. Una de estas escuelas es la de Nara Kajmanda y el presente trabajo da cuenta de los principales hallazgos de los factores que dinamizan y dificultan el desarrollo del currículo indígena y propone un análisis de algunas situaciones que aún no se han definido en el campo escolar y comunitario. Hoy se autodenominan el pueblo ETTE ENNAKA.

1. FACTORES QUE DINAMIZAN EL CURRÍCULO DEL PUEBLO ETTE ENNAKA.

Sin lugar a dudas que el territorio para los indígenas es algo muy importante, hace parte de ellos y tiene un significado no solamente milenario, sino sociocultural. Para ellos la madre tierra es la vida, es el alimento motivacional que los cohesiona en un espacio al cual llaman resguardo y que cuenta con elementos estructurales que hacen parte de su cosmovisión: la tierra, los árboles, los animales, la vegetación, el agua, el sembrado, las piedras, la sierra, entre otros. Todos estos elementos al hacer parte de su tradición, son parte de su cultura y los utilizan para conservar lo propio. En este territorio del pueblo Chimila, el cual está cerca de la ciudad de Santa Marta, en su mayoría los habitantes son indígenas venidos del resguardo mayor o de la sabana de san Ángel, Municipio de Ariguaní; este carácter de ser indígena les da un elemento importante para apropiarse de si

mismo, entenderse en lo propio, defender su identidad, encontrarse con su pasado y reconstruirse a sí mismo.

Un factor que es importante para su estructuración curricular es la forma como las autoridades tradicionales colaboran con la educación de los niños. Los asisten en la escuela, en donde les dan pequeñas charlas sobre su cultura y los llevan a diferentes espacios del territorio para darles a conocer los que son y lo que hacen, por ejemplo, lo llevan a los sembrados para explicarles lo del arado, como se siembra, la importancia de las plantas y de la madre tierra. Aquí vemos como los Chimilas asocian la escuela a la parte productiva y la tradición, ellos han entendido que la escuela ya hace parte de ellos a pesar de no haber sido creada por los indígenas. Pero también intentan rescatar su propia escuela, la de la vida, la de las autoridades tradicionales guiando y orientando a los niños para preservar su cultura; la del mayor que infunde autoridad, respeto, obediencia y solidaridad. Es un encuentro entre dos mundos temporalmente distintos; por un lado, unos niños que saben más del castellano que de su lengua y la del mayor que no admite la desaparición de la misma.

La escuela construida en el territorio de Nara Kajmanda (madre tierra) tiene matices urbano e indígena. Del primero conserva su figura rectangular, con espacios para materiales, puertas, ventanas, pupitres, pizarrón acrílico y ubicada en el centro de la comunidad; de la segunda conserva los materiales del medio, la construcción de las puertas que son tres; una por donde entra el sol, la segunda por donde entra la siembra y la tercera por donde penetra la luz. El techo es en forma cilíndrica, para recordar los de sus viviendas. Esta escuela a pesar de tener matices urbanos por el diseño, la construcción y la cercanía a la ciudad, también conserva elementos de su cosmovisión en su estructura; intentan en esta hibridez acuñar aspectos fundamentales de su tradición como es la relación con la naturaleza y dentro de ella, la luz que ilumina su pensamiento y acción.

Para su trabajo curricular presentan una propuesta etnoeducativa en la cual diseñan sus aspectos pedagógicos, curriculares, sus soportes normativos, los ciclos de aprendizajes vitales, su relación con la naturaleza y los procesos de

enseñanza; todo esto enmarcado en la propuesta del MEN para conformación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). En este se destacan cuatro ciclos de aprendizaje: el primero lo ubican en el embarazo, el parto y la lactancia y llega más o menos hasta la edad de 4 o 5 años; se caracteriza por una educación propia, en la familia y en la enseñanza de la lengua y la cultura; el segundo cubre hasta la edad de doce años y es el encuentro con la escuela. La educación es bilingüe y busca prepararlos para el encuentro con el otro mundo, el del Wayaa (como ellos nos denominan); un tercer ciclo les muestra los oficios y ocupaciones de la comunidad y del resto de la sociedad, así como las profesiones que hay en esta, tienen un conocimiento básico de estas y quedan aptos para elegir lo que quieren ser; este ciclo cubre más o menos hasta la edad de 15 años. El cuarto ciclo es la profundización en el oficio que escojan según su vocación; pueden ser agricultores, médicos tradicionales, albañiles, docentes, profesionales, etc. Cabe destacar que les denominan niños especiales a los que no asisten a la escuela; ellos no los obligan por haber sido elegidos por sus padres espirituales y las autoridades para la conservación de su cultura. En las etapas primeras consideran que están aptos para formar a sus niños, pero en la última son conscientes que no tienen el personal calificado y requieren de profesionales por fuera de la comunidad, pero que para poder trabajar en sus resguardos deben conocer su propuesta curricular y adaptarse a ella. El hecho de tener una propuesta curricular propia demuestra la forma como no quieren seguir perdiendo su identidad; antes por el contrario, utilizan la escuela para educar en su tradición e intentar a través de ella recuperar esos espacios socioculturales que han perdido por la forma irracional como fueron acorralados y llevados a vivir a zonas inhóspitas, solo por arrebatárles la tierra que poseían.

Por otro lado, los docentes que en estos momentos están laborando en la escuela son de la comunidad. Hay tres y se desenvuelven de la siguiente forma; un docente titular que orienta 27 niños en un aula multigrado, un segundo que trabaja la lengua materna y una tercera que los cubre cuando tienen que salir a sus diligencias personales o de la comunidad. Esta última llegó hasta segundo de

primaria, el segundo hasta noveno grado y el primero es bachiller con inicios de ciclo complementario en Escuela Normal. Todos ellos son voluntarios y no reciben salarios por ninguno de los entes territoriales, lo cual hace más difícil sus tareas por cuanto son padres y madres de familias que deben trabajar para el sustento de sus hijos. Sin embargo, pese a estas dificultades hacen su trabajo con esmero, dedicación y sentido de pertenencia por la comunidad.

La escuela, la educación bilingüe, estar cerca de la ciudad y el haber sido relegados a zonas de difícil acceso y con la necesidad de sobrevivir trabajando para los colonos, ha hecho de la lengua castellana la que tiene el mayor número de hablantes en la comunidad. Esto hace que sean abiertos a la cultura occidental, tratando de aprovechar lo que mejor les convenga para su desarrollo; por ejemplo, tienen tiendas en donde le venden víveres a ellos y a los campesinos cercanos, envían a sus estudiantes a cursar bachillerato a la escuela más cercana (CED Mosquito), algunos trabajan en fincas cercanas y se relacionan con los trabajadores, llegan a ciudad y no tienen problemas porque hablan bastante bien el castellano, sus estudiantes solicitan el contacto con los computadores o la informática para avanzar en el estudio.

Siguiendo con estos factores que son favorables al desarrollo curricular se encuentra en un lugar bien privilegiado la oralidad, ella es utilizada para llevar los patrones culturales de generación en generación, de padres a hijos y de los mayores a los niños y jóvenes. Las conversaciones las hacen en sus casas, en los cultivos, debajo de los árboles, en la escuela, en el río; de esta forma la palabra es el mejor vehículo para la conservación de su cultura, confían sobretodo en la de los caciques ya sea el masculino o femenino porque son los que tienen el legado, los de la memoria colectiva que le da fuerza a su tradición.

Por último en este mismo orden, se encuentran los desayunos escolares donados por el Bienestar Familiar. Por su extrema pobreza, este sirve de gancho para atraer a los niños hacia la escuela, puesto que muchos de ellos no tienen a veces las condiciones económicas para garantizarles a sus hijos las comidas del día;

puesto que llegaron como desplazados, les dieron un territorio, el cual apenas están poniendo a producir en cultivos de pan coger.

2. FACTORES QUE DIFICULTAN EL DESARROLLO CURRICULAR.

Sin lugar a dudas que uno de estos factores protuberantes es la poca formación que tienen los docentes; de hecho esto tiene tres graves consecuencias; la primera es que no tienen un manejo pedagógico de lo que están enseñando, por lo tanto su labor se puede hacer rutinaria y carente de principios que articulen lo que hacen con su contexto, así como también de no darle a la educación ese mirada holística que tienen y mantienen ellos. En segundo lugar, esto conduce a una carencia en las actividades didácticas, puesto que no pueden descubrir en sus comunidades las estrategias de enseñanza y aprendizaje que son más validas para llevar el saber y el conocimiento a los niños en la escuela y, por último, la enseñanza en el bilingüismo también será deficiente, puesto que son maestros que no pueden entender los fonemas, las sintaxis y las composiciones de las palabras en cualquiera de las dos lenguas, ya sea el castellano o en su lengua materna; por lo tanto lo que enseñan tendrá muchas deficiencias. A esto se le agrega que en la comunidad sólo el 20% de sus habitantes habla la lengua materna y en su mayoría son los adultos. Por esta razón muchos niños prefieren ir a cursar sus estudios primarios en la escuela de Mosquito, en donde aprenden no solo el conocimiento que imparten los docentes sino también las mañas de los estudiantes con quienes comparten sus faenas escolares cotidianas.

Otro factor que obstaculiza el desarrollo del currículo tiene que ver con la poca conciencia que tienen los padres de los niños indígenas de la labor en la escuela; se da el caso de madres que salen del hogar a hacer cualquier diligencias y le prohíben a las niñas ir a la escuela porque ese día tienen que atender a los niños pequeños mientras ellas no están en casa. Estas madres conocen el arte de los Chimilas como las mochilas de algodón, las hamacas, los aretes y poco se lo dan a conocer a sus hijas, pero tampoco la escuela ha retomado estas artes y los han

curricularizado para que se pueda seguir manteniendo vivo; solo la cacique enseña a sus hijas a tejer en sus tiempos libres pero con poca profundidad.

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.

Como la investigación se está haciendo en la cuenca del río Gaira y esta es una de las cuatro escuelas que se encuentran ahí; vamos a generar algunas reflexiones que nos dejan dudas y, finalmente trataremos de contextualizar los hallazgos en el marco de la investigación.

Al llegar a la escuela encontramos unos niños uniformados en su interior; nos llamó la atención y al preguntar las razones, fue que se los dieron para asistir con distintivos. De hecho la segunda indagación se hizo por la indumentaria Chimila. Ellos no quieren hacerse llamar así porque estos fueron unos guerreros en todo el territorio caribeño y su indumentaria no cubría todo su cuerpo; era un uniforme de guerra, por lo que ellos no lo han adoptado e incluso se hacen llamar el pueblo ETTE ENNAKA y no Chimila, tampoco adoptan sus símbolos que son la flecha y el escudo por considerarlos también guerreros. Nos preguntamos entonces ¿Por qué no se sienten orgullosos de su identidad y de sus antepasados? ¿Qué los obligó a alejarse de la cultura de sus anteriores generaciones?. Con todos estos ingredientes que aún no tienen respuestas, también vemos que son conscientes de ser un pueblo en extinción y necesitan recuperarse para mantener viva su cultura, pero alejándose del carácter guerristas que le ha sido asignado en la historia. Esto no se ve en descendientes como los de los Incas, Mayas y Aztecas; por el contrario el carácter belicoso es un distintivo que los identifica en medio de tantas pueblos aborígenes.

En la comunidad Chimila como en otras comunidades cercanas, la escuela se ha convertido en un atractivo; es la mejor edificación del resguardo, está situada en el centro, alberga a los niños, les da su desayuno, conserva tradición y los miembros de la comunidad la respetan. Esto hace que al no tener los sitios sagrados dentro de su resguardo, la escuela ocupe el lugar de respeto y encuentro que no tienen.

Todo el sector de la cuenca del río cuenta con un contexto rico en fauna y flora, el cual lo vuelve atractivo, permite aprovecharlos para la alimentación y los énfasis de algunos centros educativos. También se destaca en estos contextos el carácter rural de estas comunidades, las cuales tienen muchos elementos en común como la confianza, el respeto, la solidaridad la obediencia y el poco desarrollo.

ANEXO G CENTRO EDUCATIVO RURAL MOSQUITO

TALLER: LA LECTURA DE MI VIDA

...y el espejo me dijo: tú eres la
medida de ti mismo y los demás son
tu medida.

Amigo docente, te invitamos a realizar un recorrido simbólico por el curso de tu vida. Aquí podrás recordar y plasmar tus alegrías, tristezas, tus huellas, en fin, todas las experiencias que deseas compartir y que han hecho parte de tu vida en la Institución.

El taller consta de tres partes: la primera es sobre tu vida personal, la segunda es sobre tu vida en la institución y la tercera sobre la relación con la comunidad educativa.

OBJETIVO: iniciar un proceso de autoevaluación institucional con la finalidad de conocer la tradición crítica de la práctica pedagógica, partiendo de los actores de la institución.

METODOLOGÍA: cada persona escribirá su vivencia en dos, tres, cuatro o el número de páginas que le salga y luego las socializará en la plenaria. Al final de esta se hará una devolución síntesis a todo el grupo, de acuerdo a las experiencias compartidas.

DESARROLLO

- 1.- Recuerda y escribe tu vivencia como persona en la Institución donde laboras.
- 2.- Cuéntanos cómo ha sido tu labor ó tu práctica pedagógica en el tiempo que tienes de estar aquí trabajando.
- 3.- Describe y reflexiona cómo ha sido tu relación con los miembros de la comunidad educativa de la Institución.
- 4.- ¿Cómo te ves dentro de cinco años en la Institución?

NOTA: este trabajo se puede realizar punto por punto o hacerlo en forma integral , donde se le da respuesta a los tres puntos simultáneamente; además te recordamos que debes relatar en forma reflexionada lo que aquí se te considera y no hacerlo sólo en forma descriptiva.

BUEN VIAJE Y BUENA MAREA

ANEXO H

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL RURAL OSQUITO

TALLER DE DECONSTRUCCIÓN DEL PEI N° 1

Este taller es el inicio de la deconstrucción del currículo de la escuela; a través de él empieza la investigación de todos los aspectos institucionales para promover el rediseño curricular que sea pertinente en el sector de la escuela.

1. PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Qué hay en la Institución que ya no sirve y debe desaparecer?
- ¿Qué hay en la Institución que debe mantenerse?
- ¿Qué hay en la Institución que debe ser modificado para mejorar?
- ¿Qué es lo nuevo que viene apareciendo?

2. DECONSTRUCCIÓN DEL PEI

- Se organizan los grupos de acuerdo a los componentes del PEI; conceptual, pedagógico, comunitario y de gestión. Cada grupo hace una lectura detallada de su componente, teniendo en cuenta las preguntas orientadoras
- Reunidos en plenaria, cada grupo presenta un informe de la deconstrucción de su PEI.
- Posteriormente, en la misma plenaria, se tiene en cuenta la realidad, es decir, aquellos aspectos que no están contemplados en el PEI pero que se trabajan, suceden o se visibilizan en la Escuela.
- Finalmente se ubican estos aspectos en el lugar donde se puedan encontrar, con sus protagonistas y sus evidencias.
- Queda como tarea de cada grupo, presentar un escrito sobre la deconstrucción del aspecto del PEI que le correspondió

SUGERENCIA: se debe nombrar un coordinador y dos relatores preferiblemente de la Comunidad Educativa de la Institución. Estos pueden ser variables en cada encuentro y deben presentar las memorias de los mismos.

ANEXO I
IEDR MOSQUITO
TALLER N°2
TALLER DE DECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD N°2

TEMA: Deconstrucción del PEI

Título: Leyendo la realidad de mi contexto educativo y contrastando informaciones

Sede del taller: IEDR MOSQUITO

Duración: 2 horas y media

Responsables: Gloria Iarios y José Pimienta

Participantes: Docentes de la institución

Preguntas problema

- ¿Cómo contribuyen las actividades que se están desarrollando por fuera del PEI de la institución al mejoramiento de los procesos curriculares?

1. OBJETIVOS

1.1 General: Identificar cada una de las actividades que se realizan en la institución que no se encuentran plasmadas en el PEI y que hacen parte de ella, con el fin de enriquecer el currículo de la institución.

2. ACTIVIDADES A DESARROLLAR

2.1 PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

2.2. DINÁMICA DE AMBIENTACIÓN

Para esta actividad se formara un circulo, donde se colocara de pie a los participantes y un tallerista hará la canción de la pachanga, la cual ellos deberán seguir.

Que le guste la pachanga

¡Si señor!

Que le guste la pachanga

¡Cómo no!

A mover la cabeza uauaa

2.3 COMPROMISOS

Para la entrega de los compromisos se realizara el juego del “tingo tingo color”.

En este, un representante de cada grupo deberá pasar al frente, y un tallerista se tapara los ojos y cantara tingo tingo color, al participante que le caiga un color sea verde, azul u otros, se le asignara el compromiso correspondiente a este.

Los colores son:

Verde: aseo

Azul: disciplina

Amarillo: conclusiones

Morado: Cronometristas

Rojo: relatoría

2.4 DINAMICA DE INDUCCION AL TEMA

Preguntas y respuestas

Esta actividad consiste doblar una hoja por partes, en cada una se colocara una pregunta, esta se pasara a los grupos y estos deberá responder una pregunta sin mirar la respuesta del grupo anterior, es decir, sin desdoblar la hoja. Las respuestas tienen que ser respecto a la escuela y al finalizar se abrirá la hoja y se leerá lo que cada grupo escribió, esto con el fin de crear un cuento sobre la escuela y dar inicio al tema a desarrollar en el taller.

¿Quién es?

¿Cómo lo hizo?

¿Por qué lo hizo?

¿Cuándo lo hizo?

2.5 SOCIALIZACION

La socialización se hará por medio de un cuadro comparativo, en el cual cada grupo tendrá que plasmar las actividades que se encuentran en el PEI y en el otro lado las que se han venido realizando en la escuela y que no se encuentra dentro de este.

2.6 CONCLUSIONES

ANEXO J
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
“IDENTIDAD CURRÍCULAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES DE
LA CUENCA DEL RÍO GAIRA”

Fecha de diligenciamiento: _____

ESTUDIOS RELIZADOS:

Técnico	()	Tecnólogo	()
Normalista Superior	()	Licenciado	()
Profesional Universitario	()	Especialista	()
Magister	()	Doctor	()

Experiencia laboral en la docencia, en años _____

Diligencie el siguiente cuestionario de manera clara y breve:

1) En el proceso de actualización del PEI, las siguientes preguntas son útiles para dar lugar a la definición de prioridades y estrategias en su desarrollo profesional.

a) Desde el ámbito de la docencia, ¿Cuáles son las cualidades, habilidades y destrezas que usted posee para su desempeño profesional y cómo las aplica?.

*Para la mayoría de las personas, cualesquiera sea su ocupación o empleo, la diferencia entre **desarrollo personal** y **desarrollo profesional** no es muy clara.*

b) Con base en la guía de preguntas expuestas a continuación, diligencie, a modo de contraste, la tabla que se le presenta en la página siguiente: ¿Qué fue lo que quiso ser? ¿Cómo realiza su labor? ¿Cuáles son sus limitaciones y aspiraciones en la vida? ¿A quiénes afecta su proceso de formación y desarrollo?

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
IDENTIDAD CURRÍCULAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES DE LA
CUENCA DEL RÍO GAIRA**

DESARROLLO PERSONAL	DESARROLLO PROFESIONAL

--	--

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE
 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
 IDENTIDAD CURRÍCULAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES DE LA
 CUENCA DEL RÍO GAIRA**

2. Describa brevemente en el cuadro los aspectos que en él se les solicita, teniendo en cuenta su vivencia antes de su llegada a la escuela y su experiencia dentro de ella.

VIVENCIA ANTES

Cambio(s) relevante(s) en mi modo de pensar/ en mi forma de actuar e interactuar.	Razones del cambio(s)
Situación problema que subsiste o están por resolver	

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA

Cambios observados en el pensar y actuar social de la comunidad de la que hago parte.	Razones del cambio(s)

Situación(es) problema que subsiste o están por resolver	

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
IDENTIDAD CURRÍCULAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RURALES DE LA
CUENCA DEL RÍO GAIRA**

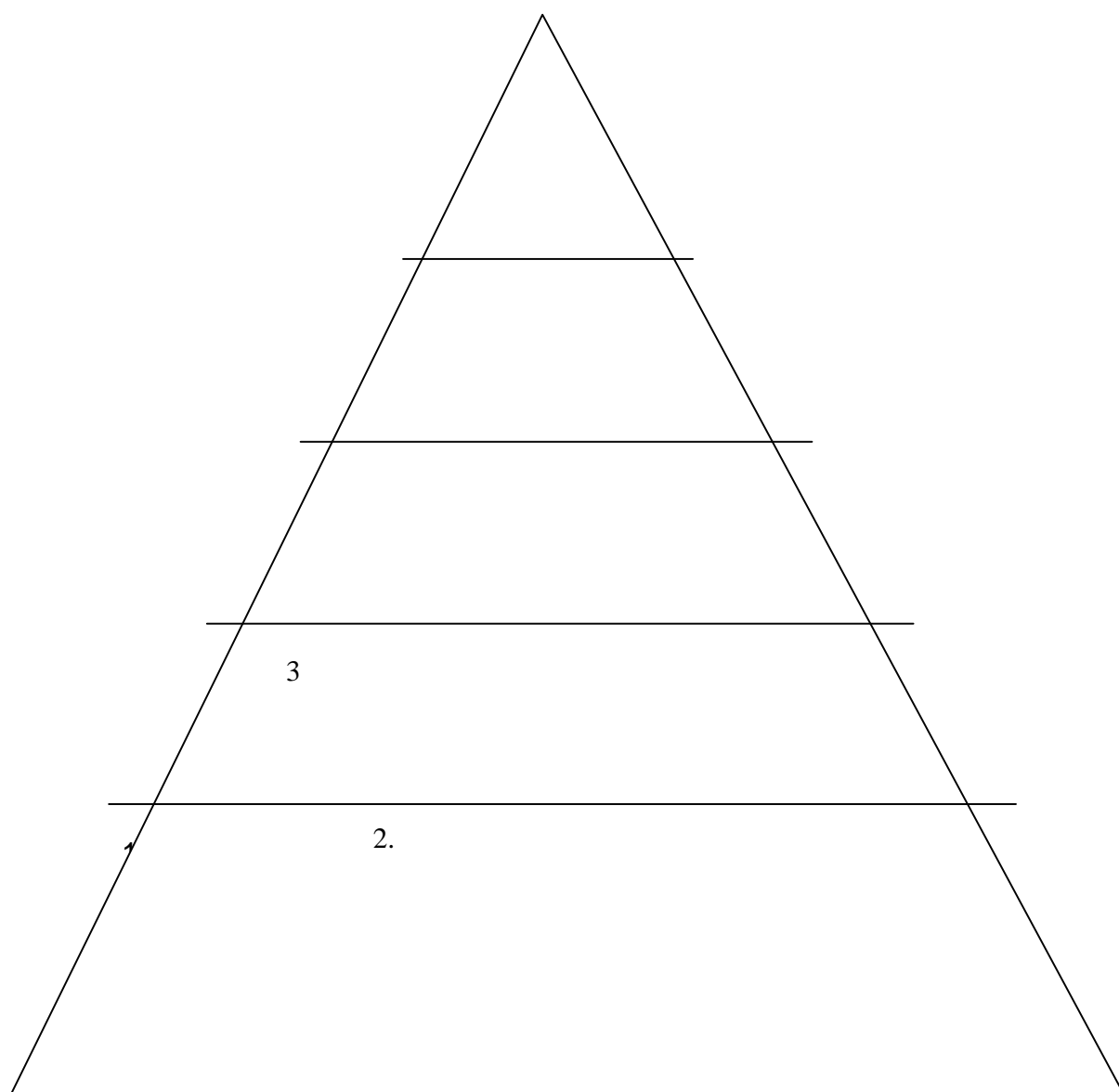
3) a. ¿Cuáles son, a su modo de ver, las principales problemáticas que afectan la calidad de la educación en el Centro Educativo Rural Mosquito?

b. ¿Cuáles son las condiciones que usted considera necesarias para mejorar la calidad de la educación en el Centro Educativo Rural Mosquito?

c. Narre brevemente la forma cómo se vinculó usted a la escuela.

d. Proponga y registre en el siguiente gráfico cinco creencias básicas que usted tenga sobre la educación, el aprendizaje o el cambio. Escriba,

subiendo desde la base, las que crea son más compartidas por muchas más personas hasta llegar a la cima con las que usted piensa que son creencias muy particulares o personales (menos compartidas). Clasifíquelas, por favor, según correspondan a la educación, el aprendizaje o al cambio.

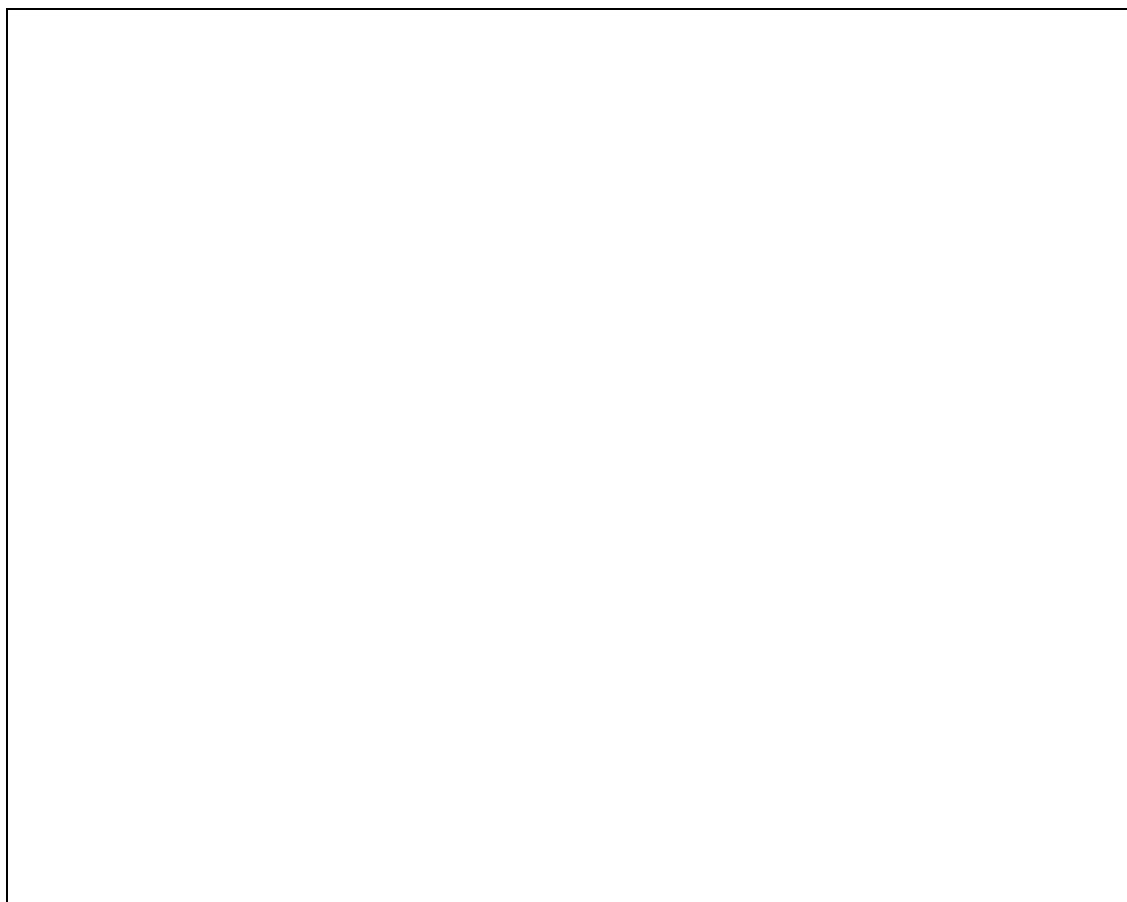


- 4) Todo razonamiento es un intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo.

“Si se le diera a cada individuo la posibilidad de ser bueno en lo que puede hacer, el número de personas inteligentes capaces de entender la sociedad y de hacerla productiva crecería exponencialmente” Rodolfo Llinás

- a. Proponga la pregunta a la que Llinás responde con esta aseveración.

- b. Elabore una figura que evidencie la interpretación que usted hace de esta propuesta de Llinás, incluyendo los conceptos de desarrollo humano, educación, aprendizaje, investigación. Además de las que considere palabras claves en la cita referenciada.



10. Cuando Bertman afirma: “Los ordenadores nos apartan de la reflexión sobre los valores fundamentales. Es más, nos apartan de ella en sí” está intentando dejar en claro que la tecnología
- podría remplazar por completo el pensamiento
 - podría convertir al ser humano en autómatas
 - es muy útil para apoyar la reflexión
 - es un gran aporte para el desarrollo humano
11. El texto presentado es de carácter
- lírico
 - narrativo
 - descriptivo
 - argumentativo
12. Un sinónimo de **desasosiega** (línea 46) es
- tranquiliza
 - inmuta
 - molesta
 - preocupa
13. Se puede afirmar que la intencionalidad del autor con este texto es
- resaltar el carácter primordial de las nuevas tecnologías
 - revisar con el lector los malos usos de las nuevas tecnologías
 - hacernos saber su preocupación sobre los descuidos humanos
 - hacer un llamado de atención sobre la pérdida de la memoria
14. Según el texto, (penúltimo párrafo) los especialistas en educación
- están en contra del uso de las tecnologías en la escuela
 - los estudiantes deben apartarse de las nuevas tecnologías
 - la escuela tiene que adecuarse a las nuevas situaciones
 - se debe asumir la tecnología como la salvación del estudiante
15. La palabra “**descargar**” (línea 29) se encuentra entre comillas con el fin de
- resaltar su función dentro de los elementos oracionales
 - referirse a una acción no posible para el objeto
 - informar que la expresión es textual
 - utilizar el sarcasmo en la construcción
16. El tono con el cual escribe el texto el autor refleja en él
- descontento ante la arremetida tecnológica
 - preocupación por la extinción de la memoria
 - interés por el avance educativo moderno
 - anhelo por mejorar la calidad educativa
17. Teniendo en cuenta el contenido del tercer párrafo, última oración, líneas 18 a la 19, se puede afirmar que los aparatos modernos de almacenamiento
- tornarán la mente de los seres humanos en un elemento sin utilidad
 - dispersarán el uso de la memoria y se limitará a saberlos utilizar
 - disminuirán ostensiblemente las potencialidades de la memoria

d. serán los causantes de la pérdida de las facultades mentales

18. Según las experiencias propias y, con base en la lectura del texto puede concluirse que

a. la tecnología no es la salvación, sino una dulce y endiosada trampa que destruirá al hombre

b. en un futuro muy próximo los hombres no podrán vivir sin tecnología pues su dependencia será total

c. es necesario tener cuidado con la tecnología para no perder la facultad de la memoria

d. no se puede confiar en los inventos modernos porque pueden generar destrucción de la inteligencia

19. El título CEREBROS HUMANOS CONTRA CEREBROS ELECTRÓNICOS

a. expresa el contenido de la lectura

b. no tiene ninguna relación con el contenido del texto

c. tiende a la burla contra la tecnología

d. es una simple forma de llamar la atención

20. Asuma su posición frente al texto y redacte un párrafo donde argumente su opinión

CEREBROS ELECTRÓNICOS CONTRA CEREBROS HUMANOS

El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información nos facilitará muy pronto el acceso instantáneo al conjunto del saber. ¿Cómo soportará la memoria humana la arremetida de la computadora del futuro?

Si damos crédito a los artífices del próximo gran salto tecnológico, pronto será posible **condensar** todos los conocimientos en un punto tan minúsculo que se tornará invisible. Según estos precursores, el futuro pertenece a la **nanotecnología**, es decir a la informática de los átomos. Investigadores de IBM afirmaban recientemente que este procedimiento asombroso permitirá almacenar y consultar instantáneamente unos 11 millones de obras de 400 páginas, o sea el equivalente del contenido de la Biblioteca Nacional de Francia, en un soporte que cabrá en la palma de la mano.

El aumento constante de la potencia de los ordenadores y el desarrollo de nuevas tecnologías sumamente eficaces, permiten **vislumbrar** el momento en que el conjunto de los conocimientos será trasladado a máquinas de uso corriente. Algunos se inquietan ya por las consecuencias para el cerebro humano. “Los ordenadores nos apartan de la reflexión sobre los valores fundamentales. Es más, nos apartan de ella en sí”, estima Stephen Bertman, profesor de idiomas de la Universidad de Windsor (Canadá), y autor de una obra publicada recientemente con el título de *Cultural amnesia*. Según él, la pasión de nuestras sociedades por los aparatos rápidos –computadoras conectadas a la Red, ordenadores de bolsillo y teléfonos móviles- produce de modo **inexorable** una merma de nuestra capacidad de memorización.

Como han demostrado reiteradamente algunos estudios, se advierte un rápido retroceso de nuestros conocimientos históricos, literarios, geográficos e incluso políticos. El triunfo de la nanobiblioteca tal vez sea muy efectivo muy pronto, pero ¿cuál de sus usuarios se acordará aún de un solo verso de un poema?

Platón, en el *Fedón*, estimaba **ya** que la escritura es a la vez un bien y un mal para la memoria. Buena o mala, la escritura ha sido uno de los principales instrumentos de la evolución de la memoria humana. Más aún, el avance de toda la humanidad descansa en este empeño por almacenar información en soportes materiales (muros de cuevas, manuscritos, bibliotecas, obras impresas y, por último, computadoras). Cada una de estas innovaciones permitió al ser humano “**descargar**” su memoria. En las sociedades sin escritura, el saber depende de la transmisión oral, práctica ciertamente propicia a la poesía épica, pero siempre amenazada por los fallos de un intelecto agotado. Gracias a lo escrito, los conocimientos se liberan del cerebro: se conservan en obras en las que es posible consultarlos y reestructurarlos para crear los códigos complejos en que se basan nuestras sociedades modernas.

Almacenar conocimientos fuera del cerebro humano presenta ventajas innegables, pero la invención de la imprenta hace más de cinco siglos y la aparición de la informática después de la Segunda Guerra Mundial agregaron una nueva faceta al fenómeno, **la** de una aceleración vertiginosa. Los especialistas en educación estiman que los alumnos deben aprender a adaptarse, a manejar símbolos abstractos, a reaccionar ante situaciones nuevas. En resumen, tienen que prepararse para la nueva economía, en la que el ordenador es rey. “Vamos a necesitar múltiples competencias nuevas”, insiste Bertman. Tendremos que convertirnos en buenos administradores de la memoria. En vez de mantener una cantidad de cosas en nuestra cabeza, vamos a tener que utilizar mecanismos de almacenamiento. Los partidarios de un futuro informatizado destacan el potencial liberador de las máquinas para elevar el espíritu. Bertman sugiere incluso conectar nuestros cerebros a computadoras ultrapotentes gracias a las cuales llevaríamos una vida más estimulante para nuestro intelecto y nuestros sentidos.

Una imagen **desasosiega** a muchos. No la de un ordenador malévolo, vieja ficción al estilo *2001, odisea del espacio*, sino la de un ser humano privado de memoria propia.

Revista El correo de la UNESCO, No 12.diciembre de 2000

ANEXO K
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL RURAL MOSQUITO
ENCUESTA A LA COMUNIDAD

OBJETIVO: Hacer un sondeo en la comunidad para identificar los tipos de familia y la percepción de estos sobre el servicio ofrecido por la escuela y seleccionar la modalidad que considere debe ofrecer el mismo.

1. Nombre del Padre: _____

2. Nombre de la Madre: _____

3. Grado de escolaridad del padre _____

4. Grado de escolaridad de la madre: _____

5. Relaciona a continuación los niños que viven en la casa

No	NOMBRES Y APELLIDOS	PARENTESCO	ESTUDIA		GRADO	EDAD
			SI	NO		
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

6. ¿Quién esta a cargo de los niños?:

6.1. Padres:____ 6.2. Abuelos____ 6.3. Padrinos____ 6.4. Tios:_____

6.5. Otros:_____

7. ¿Son desplazados?:

7.1. SI_____ 7.2. NO_____

8. Asiste a reuniones o actividades programadas por la escuela?:

8.1. SI_____ 8.2. NO_____

9. El servicio que ofrece la escuela es:

9.1. Excelente____ 9.2. Bueno____ 9.3. Regular____ 9.4. Malo:_____
9.5. Por qué?

10. Le gustaría que el énfasis de la escuela fuera:

10.1. Agropecuario:____ 10.2. Comercial:____ 10.3. Turístico____
10.4. Ambiental:____ 10.5. Académico:____ 10.6. Otro:_____
10.7.Cuál?:_____

ANEXO L

ENSAYO N° 1

COLOMBIA: DE LO RURAL A LO URBANO

Por: José Pimienta Vásquez

En nuestro país se ha dado un movimiento bastante vertiginoso del campo a la ciudad; los cuarenta años de violencia que hemos vivido, han socavado la vida del campo y la ciudad se ha convertido, no ya en el espacio de expectativas y trabajo, sino en el refugio o sitio seguro que los campesinos e indígenas logran conquistar para sentirse a salvo de la violencia: “muchos no lo lograron”. Las líneas de arriba nos muestran la fotografía del desplazamiento que viene sucediendo desde hace más de cuatro décadas y la cual ha convertido al país en urbano, después de haber sido rural. En el campo educativo estas migraciones han tenido al menos tres aspectos diferenciales en las escuelas; en el primer caso encontramos escuelas que tienen estudiantes y no hay maestros, puesto que estos se han ido por amenazas, por miedos o por ser trabajadores sin garantía de salarios o “provisionales”; por otro lado, tenemos las escuelas que tienen maestros y no poseen estudiantes, por lo regular el maestro es de la región y los estudiantes han emigrado porque sus familias han sido amenazadas o por miedo a la violencia. Pero hay un fenómeno atípico en medio de los dos y son aquellas escuelas rurales que están cerca de la ciudad y que en vez de haber perdido su población, han crecido en la cobertura porque la gente, al no alcanzar a llegar a la ciudad, se han quedado en las veredas, y los hijos los han ubicado en las escuelas de estos sectores. Estas poblaciones son muy flotantes, lo que hace que la cobertura tenga altibajos durante el año y en algunas regiones su incidencia es mínima, procurando mantenerse durante el año electivo. Es esta la situación de algunas de las escuelas que sirvió como muestra, como el “centro educativo rural Mosquito”; en donde la cobertura se ha disparado en los tres últimos años y hoy rebasa los indicadores medios nacionales para poblaciones rurales.

Una escuela como esta, debe tener unas metodologías muy particulares que permitan a los niños aprender, pero también colaborar con la economía de la casa por ser sectores que rayan en la pobreza y en algunos casos en la miseria; necesitan tener muchas flexibilidad para lograr la tasa de retención alta dándoles las oportunidades de conocimiento y procurando hacerle la vida productiva desde la escuela. Estamos hablando de hacer los currículos pertinentes al sector, en el cual los niños sientan que no es necesario ayudar a sus padres para aprender el oficio de ellos sino que la escuela les brinda todas estas oportunidades.

Desde luego que este tipo de formación y escuela no la podemos entender con los paradigmas curriculares que hoy tenemos en la educación y la pedagogía, ni con la formación impartida en las instituciones formadoras de docentes. Entender estas nuevas lógicas del desplazamiento como la creación de una nueva cultura entre lo rural y lo urbano, las nuevas expectativas de los niños al vivir en el campo pero cerca de la ciudad, la incorporación de los padres campesinos a la economía informal de las ciudades, la creación de una nueva condición urbano-rural marginal, el que los niños no tengan un lugar seguro para su crianza porque los padres son solo trabajadores o cuidandero de las pequeñas parcelas, la conformación de una familia compuesta por hijos de una misma mujer pero con más de un padre; todo esto necesita nuevas luces que permitan entender esta problemática de lo rural y desde esta nuevas perspectivas, levantar propuestas curriculares que vayan cubriendo estas necesidades surgidas por las condiciones políticas, económicas y de seguridad del país.

Hacia estas nuevas lógicas avanza nuestra propuesta llena de expectativas por lo nuevo que aparece y conscientes de lo difícil de la construcción en estas condiciones. Sin embargo para lograr descifrar estas problemáticas se ha propuesto un proceso de deconstrucción del currículo en el cual los actores educativos se encuentran consigo mismo y elaboran propuestas de desarrollo. En

su primera etapa diagnóstica hemos profundizado en hallar algunas dificultades de desarrollo curricular y entre las cuales destacamos las siguientes:

- Tanto los maestros como los directivos manejan poco el concepto de currículo y sus alcances en la escuela.
- No existen modelos pedagógicos que orienten las acciones de enseñanza y aprendizaje en las aulas, el contexto escolar y comunitario.
- Las metodologías flexibles propias del sector rural son poco conocidas y trabajadas en estas instituciones.
- Los maestros del sector rural son bastante conformistas, poco trabajan la mentalidad de los niños, por lo tanto las expectativas sociales de estos se reduce a lo técnico, “si acaso”
- La investigación como estrategia pedagógica es poco utilizada, lo cual no permite llegar al conocimiento de una manera científica.

Con los talleres de deconstrucción y de estrategias pedagógicas vimos la avidez de los maestros por “querer aprender más para enseñar mejor”. Sin embargo no siempre este principio se da por la forma como están concebidos los cursos de capacitación en nuestro país. Creemos que es conveniente avanzar en tres aspectos fundamentales para lograr la mejora de una cualificación docente en el sector rural:

- La creación de comunidades éticas de conocimiento que permitan entender el error como un derecho, la utilización del contexto como objeto epistemológico y la utilización del contexto como nueva imagen que permita leer las potencialidades para lograr el desarrollo de las comunidades.
- Los currículos de las instituciones formadoras de docentes deben tener un fuerte componente rural para que los nuevos profesionales sepan leer esos contextos.

- Es necesario que la nueva formación apunte a crear mentalidades abiertas y despiertas en los maestros de los sectores rurales para que la escuela cultive un liderazgo capaz de pensar el desarrollo de las comunidades desde la escuela

ANEXO M

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL RURAL MOSQUITO

PROYECTO DE DESARROLLO CURRICULAR

Santa Marta

Abril de 2009



PRESENTACIÓN

La educación es el motor propulsor para el desarrollo de las comunidades, desde esta mirada, movimientos mundiales se han venido liderando en búsqueda de consolidar políticas de estado que apoyen todas aquellas iniciativas que desde las administraciones, instituciones privadas u oficiales, fundaciones y entidades no gubernamentales, entre otras se adelanten. Con este norte y en el marco del proyecto de investigación IDENTIDAD CURRICULAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA CUENCA DEL RÍO GAIRA , La comunidad Educativa del Centro Educativo Distrital Rural Mosquito ha propuesto la construcción de un proyecto que permita optimizar y hacer mejor aprovechamiento de todas esas fortalezas y potencialidades que la institución posee, reflejándose finalmente en la presentación de un currículo que de cuenta y aplique de manera pertinente al contexto.

Estos procesos de reforma educativa requieren innovar en el aula, levantar experiencias, investigar, hacer interdisciplinariedad y trabajar por el desarrollo de las comunidades; también asumir nuevas funciones a los gestores y al cuerpo docente.

Juegan aquí un papel importante el trabajo cooperativo, los currículos integrales, la investigación, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la búsqueda del modelo pedagógico, la interdisciplinariedad y una apertura mental y comunitaria que se conjugan para lograr los éxitos

RESEÑA HISTORICA CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL RURAL MOSQUITO

Las primeros datos que se tengan del antecedente del C.E.D.R. Mosquito nos dicen que en la finca del señor Jaraba bajo un palo de mango del otro lado del río Gaira, se comenzaron las clases con personal de la vereda **puerto mosquito** y de la vereda **el ojo de agua** más o menos en 1985 bajo la tutoría de la licenciada **Lucelis Polo**.

Se tenía entonces 45 estudiantes aproximadamente, como la mayoría de estos vivía en la vereda Mosquito, para cuando llegaba la época de lluvias el río Gaira se crecía y resultaba casi imposible el cruce por parte de los estudiantes para llegar a la escuela, trayendo como consecuencia un gran aumento de deserción escolar durante estas épocas; motivo por el cual la comunidad organizada por **Fildina Duran**, se dirigieron a la secretaria de educación para lograr el traslado de la escuela a un lugar más accesible para los alumnos de la región.

Para el año de 1987, la profesora Lucelis Polo viene hablar con la comunidad especialmente con el señor **Mingo Hernández y Rosa Rodríguez** para ver donde era posible colocar la escuela, ellos le comentaron que iban a hablar con el **doctor Dorian**, gerente del SENA, para ver si funcionaba en el sitio en el que la escuela está actualmente.

Es así como las señoras **Rosa Rodríguez y Silvia Orozco**, hablaron con el doctor Dorian y el señor **Miguel Ángel Jiménez** director del SENA. Estos le dijeron que ellos iban a ver el sitio y después ellos consideraron que si podían utilizar esas instalaciones es mas, colocaron las marcas del terreno que utilizaría el centro y dejaron el terreno al lado derecho que limitaba con Darío Reyes (hoy terreno del señor Néstor).

El 14 de julio de 1988 se pasó oficio a la directora de núcleo de desarrollo educativo N° 5 Cecilia Navarro Orozco.

El 15 de julio de 1988 se paso comunicación al secretario de educación **Rafael Casado Amaris**, para solicitar el traslado de la licenciada Lucelis Polo de la vereda ojo de agua a la vereda de mosquito.

El 26 de julio de 1988 mediante resolución N° 104 de la secretaria, se traslada la escuela Ojo de Agua a la vereda mosquito avalado por la firma de Rafael Casado Amaris secretario de educación departamental.

Al llevar la inquietud al Doctor **Álvaro Ceballos Angarita**, superintendente administrativo del Sena Agropecuario, se logro coordinar un convenio entre la secretaria de educación y el Sena de ceder los terrenos donde se hallaba una vieja casa; la cual fue acondicionada para convertirse en la sede de la escuela.

Pero mientras tanto la escuela siguió operando en el kiosco de la señora Rosa Rodríguez de Hernández, hasta que se terminaron las obras de acondicionamiento de la vieja casa. Es así como en el año 1989 se inauguró y entra en funcionamiento la Escuela Nueva Rural Mixta Mosquito, vinculada al programa escuela nueva bajo la dirección de los docentes Lucelis Polo Charris y Balmer Zambrano Hernández. A los pocos meses este último se retiro quedando solo la docente Lucelis, quien se desempeño en forma ejemplar en sus funciones de educadora y gran colaboradora con la comunidad. Para esta época la comunidad cuenta con una granja donde se podría observar plantío de plátano, yuca, mango, papaya, cilantro, tomate, con la colaboración del Sena y la participación de los estudiantes de la escuela y de unos vecinos de la comunidad.

En el año de 1991 fue nombrado a través del Fer el Licenciado Ángel Fuentes para ayudar a la Licenciada Lucelys Polo, pero para esa época esta tuvo un inconveniente con un morador de la región, lo cual obligo a la profesora a pedir traslado para otra escuela. Debido a este mismo hecho el profesor Ángel Puerta

se vio obligado a pedir traslado que dando la escuela fuera de funcionamiento ven el primer semestre del año 1992.

En el año de 1993 fue nombrado el Licenciado Andrés Flores Mancilla quien desempeño la función de director y docente en todo los grados de la básica primaria en el semestre de este año fue nombrado el Licenciado Cristian Bernier Rodríguez; quien se desempeño como docente en los grados primero y segundo y el Licenciado Flores atendía tercero, cuarto y quinto. Ellos se dieron a la tarea de cumplir labores comunitarias como la orientación de la junta de acción comunal de la vereda.

Debido a la ampliación de cobertura se solicitó a la secretaria de educación el nombramiento de nuevos docentes y fue entonces cuando se nombro por contrato a la docente Sandra Morales y Oladys Jiménez Escorcía, quienes permanecieron por cuatro años en esta condición desde el 96 hasta finales del 99.

En el año 2000 el Licenciado Andrés Flores permuto con la licenciada Emilce Leonor Vega Padilla, quien asumió el cargo de directora del plantel hasta la fecha. En ese mismo año llego la Licenciada de educación preescolar, Carmen Alicia Meza Salazar desempeñándose en los grados de preescolar y primero, en el mismo año llego el ingeniero agrónomo Oscar Franco Agredo el cual fue designado a realizar las actividades en la granja escolar del plantel; por falta de recursos no fue de gran éxito su función en este campo y decidió solicitar su traslado a otra institución.

En el año 2003 por solicitud de la directora fue vinculada la Licenciada Gloria Jiménez. Debido a la numerosa población se solicito ante la secretaria de educación distrital un docente y le enviaron al Licenciado Luís Orjuela Sánchez encargándose del grado primero para así dejar a la Licenciada Emilse Vega con las funciones de directora en pleno.

En el año 2007 la directora solicitó la apertura del sexto grado de bachillerato el cual fue autorizado en el transcurso de los tres primeros meses del año 2008 enviaron tres docentes bonificados para atender a este curso y también enviaron dos docentes la normalista Ruth María Miranda Rodríguez y el economista Humberto Weeber en reemplazo de Luís Orjuela, en el mes de agosto. En el mes de mayo por solicitud de la directora enviaron al celador Humberto Cortez quien se desempeña en el horario nocturno y finalmente llega a acompañar el proceso la Licenciada Blanca Manjares.

Actualmente la escuela atiende una población estudiantil de 130 estudiantes y posee seis docentes y una directora, un celador nocturno todos nombrados a través del fondo Educativo Distrital.

DIAGNÓSTICO

El pueblo que no sueña con la escuela que quiere, termina perpetuando la escuela que Tiene

Giovanni lanfrancesco..

El diagnóstico es organizado tomando como referente cuatro aspectos relevantes:

- Infraestructura
- Procesos Pedagógicos
- Gestión
- Relación con el contexto

INFRAESTRUCTURA

Entendiéndose infraestructura como el conjunto de medios técnicos, servicios e instalaciones necesarios para el desarrollo de una actividad, se tiene el siguiente diagnóstico:

LO QUE LA ESCUELA POSEE ACTUALMENTE:

- **Construcción:** En este aspecto se observan tres tipos de construcciones:
 - Construcciones viejas:(Aulas, Baños para estudiantes)
 - Construcción mixta:(Aulas ampliadas, Vivienda construida por madera, bloque, plástico, zinc)
 - Construcciones Nueva(Aula de pre – escolar ,Comedor, Área de psicología y enfermería, Cabaña del mayordomo).
- **Organización de la infraestructura:**
- Cursos ubicados en las áreas comunes lo que influye en la poca concentración de los niños para el desarrollo de sus actividades académicas y provocando esto también que los niños entren y salgan sin control alguno.
- Aulas en obra gris, sin puertas, con poca ventilación e iluminación.
- Baños sin el mantenimiento adecuado.
- Sólo dos de las 7 aulas actuales con ventilador.
- Tablero en acrílicos.
- Un comedor con cocina interna y una bodega de almacenamiento de víveres.
- Cuarto para procesamiento de pan.
- Área para almacenamiento de elementos varios con dos divisiones internas.
- Un encerramiento en malla en forma de ele, lo que no brinda seguridad, ni control en la estadía de los niños dentro de la institución.
- Áreas de recreación y deportes no definidas.
- Una alberca profunda.
- Ocho baterías sanitarias:
 - Profesores (1)
 - Pre – escolar (3)
 - Básica primaria y secundaria (3)
 - Unidad de psicología y enfermería (1)

- Servicios públicos: Dependen del área urbana:
 - Conexiones inadecuadas
 - Luz
 - Agua
- Vías de acceso en mal estado.
- Transporte escolar.

CARENCIAS EN LA ESCUELA:

- Materiales didácticas
- Biblioteca
- Planeación (Construcción)
- Mobiliario insuficiente
- Aulas insuficientes para estudiantes y docentes
- Sala de docentes
- Equipos tecnológicos
- Zonas de recreación

PROCESOS PEDAGÓGICOS

- El proyecto educativo Institucional tiene unos avances en cada uno de los componentes, sin embargo, necesita seguir incorporando elementos propios de cada uno de ellos (Modelo Pedagógico, proyecto de planeación, proyectos obligatorios, etc).
- Presencia de docentes titulados
- Ajustar la Misión y Visión del Centro Educativo: Al respecto y después de diagnosticado se han logrado unos avances.
- Institucionalizar las prácticas Agrícolas: Con relación a este punto en el año inmediatamente anterior los docentes diseñaron una propuesta de articulación sin que esta se halla implementado aun.
- Formar jóvenes productivos. (Fortalecer los P. Productivos)

- Los jóvenes muestran bajo rendimiento académico.
- Incorporar las TIC
- Falta de formación de docentes en el manejo de metodologías flexibles.
- Mejorar la disciplina de los jóvenes, se observan agresivos.
- Fortalecer el trabajo en equipo (estudiantes).
- No hay planeación para el desarrollo de las clases.
- Prima la enseñanza de las matemáticas y la lengua castellana por encima de las otras áreas.
- Planes de áreas que no están articulados con el PEI.
- Ausencia de investigación.
- Avances en la estructuración de proyectos obligatorios.
- Problemas de lecto escritura, comprensión lectora.
- Población estudiantil con problemas de aprendizaje.
- Población estudiantil con necesidades educativas especiales.
- Falta llevar el observador del alumno para un seguimiento más eficiente .
- Como consecuencia de los problemas de lecto escritura los niños no comprenden las evaluaciones.
- Los proyectos productivos que actualmente se desarrollan no tiene fines educativos.
- Como parte fundamental en el desarrollo pedagógico se hace importante que se organicen horarios de atención a padres de familia.

GESTIÓN

Desde el año 2.000 fecha en la cual llegó la actual directora se pueden destacar los siguientes logros dentro de su gestión.

- Mejoramiento de algunas aulas.
- Aumento de cobertura.
- Institucionalización del uniforme.
- Aumento en la planta docente.

- Consecución de programas institucionales como : Plan Mundial de Alimento.
- Consecución de inmobiliario.
- Consecución tableros acrílicos.
- Proyecto para ofrecer los niveles de Educación Básica secundaria.
- Mejoramiento de los baños.

RELACIÓN CON EL CONTEXTO

- Presencia muy reducida de los padres de familia a las actividades organizadas por la escuela
- Poca presencia de la junta de acción comunal
- Presencia de instituciones:
 - SENA
 - SOLICOLQUE
 - U. MAGDALENA
 - NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA
 - BIENESTAR FAMILIAR
- Proyectos productivos (padres – habitantes de la comunidad).-Técnicas agropecuarias, panadería, tejidos.
- Centro Médico.
- Atención a POBLACIÓN URBANO MARGINAL, CAMPESINOS , DESPLAZADOS e INDIGENAS.

Como parte del diagnóstico se destaca compromiso y apropiación que directora docentes y demás miembros de la comunidad educativa han puesto al desarrollo de iniciativa como estas de igual manera, que esta institución presenta un comportamiento atípico con relación a otras escuelas rurales de América Latina y en el mismo Colombia, presencia de instituciones que asisten y apoyan los procesos de la escuela.

METAS

“Si se espera que la educación ayude a los Pobres a salir de la pobreza, primero habrá Que sacar a la propia educación de la pobreza”.

Con base en lo anterior se proponen las siguientes metas a cinco años:

INFRAESTRUCTURA

- LOGRAR EL NIVEL ALTO EN LAS PRUEBA SABER
- CONFORMAR UNA INSTITUCIÓN FORTALECIDA Y EFICIENTE.
- CONSTRUIR UN CURRÍCULO INTEGRADO Y CONTEXTUALIDO
- CREAR ESCUELAS ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN.
- INVOLUCRAR A LA COMUNIDAD EN EL TRABAJO Y LA FORMACIÓN.

PARA LOGRAR ESTAS METAS SE NECESITA TRABAJAR EN LOS CUATRO ASPECTOS FUNDAMENTALES: LA INFRAESTRUCTURA, LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS, LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y RELACIÓN DEL CONTEXTO.

- **ACONDICIONAR LAS AULAS ACTUALES**

De las siete aulas actuales sólo al aula de pre escolar se encuentra adecuado, las seis aulas restantes deben mejorar sus acabados, ventilación e iluminación, como también la seguridad de las mismas.

- **ACONDICIONAR LA SALA DE PROFESORES.**

La dignidad del maestro no sólo tiene que ver con el desarrollo y respeto por su vocacionalidad y profesionalismo, necesita unas condiciones materiales de trabajo y el lugar de encuentro debe ser digno de un profesional que contribuye a la formación de las personas y el mejoramiento de las condiciones de vida de una comunidad. Por eso es necesario acondicionar la sala de profesores con unas condiciones mínimas de trabajo: mesas, sillas, pupitres, aire acondicionado y meriendas.

- **CONSTRUCCIÓN DE AULAS**

El CED Mosquito ha sido una institución que ha mostrado en los últimos años un crecimiento vertiginoso y un significativo aumento de cobertura, lo que nos lleva a proyectar la necesidad de construcción de 10 aulas.

- **ADECUAR ZONA DE RECREACIÓN Y DEPORTE**

Actualmente la escuela no cuenta con zona de recreación debidamente delimitada lo que hace que durante el descanso y el tiempo libre los niños se diseminan en todas las áreas de la escuela, trayendo esto dificultada de control y finalmente reflejándose como actos de indisciplina.

PROCESOS PEDAGÓGICOS.

- **CURRÍCULOS TRANSVERSALES**

En estos se organiza el conocimiento de una manera integral, de tal forma que le permita llegar a los estudiantes en forma agradable, flexible y creativa. Esto implica abandonar unas prácticas pedagógicas tradicionales que han fragmentado

el conocimiento durante mucho tiempo, como son los planes de estudio asignaturistas que crean límites en el conocimiento.

La implementación de los currículos transversales presentan grandes beneficios para las instituciones escolares, como son el mejoramiento en el rendimiento académico reflejado en las pruebas ICFES; el trabajo interdisciplinario como una forma de romper con los límites que imponen las disciplinas del conocimiento en los planes de estudio es una de las consecuencias más efectivas de esta alternativa; puesto que los docentes se ven inclinados a trabajar en equipos, compartiendo y preparando conjuntamente sus actividades. Se trabaja en forma flexible y creativa en el desarrollo curricular; flexible porque no hay linealidad en el conocimiento, los tiempos, los horarios, las relaciones, los espacios cambian ajustándose a las nuevas formas de trabajo y es creativo porque se empieza a abrir un camino, el cual hace que la comunidad educativa esté alerta y despierta para que la propuesta avance con pasos seguros.

En síntesis, hay varias formas de integrar el conocimiento para llegar a los currículos transversales. Existen las propuestas de núcleos, disciplinas, eventos, problemas y proyectos. Todos ellos serán conocido para que la Institución de Mosquito seleccione el que mejor se ajuste a su construcción curricular.

- **CONSTRUCCIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA ESCUELA.**

El modelo pedagógico, es una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar, y una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela de acuerdo con las tendencias y los desarrollos de la pedagogía. Es un sistema de formación a través de la construcción de lugares y acciones, desde la pedagogía y los saberes específicos en cuya producción participan maestros, directivos y estudiantes. Este sistema de formación ofrece la posibilidad de que los alumnos realicen trabajos autónomos y tengan mayor control sobre la organización y ritmo del aprendizaje. Así puede

avanzar en los contenidos de acuerdo a los niveles esperados de aprendizaje y buscar soluciones concretas a los problemas que se les presente.

Estos son los elementos que debe contemplar un modelo pedagógico:

CARACTERÍSTICAS DE CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO



- **LA INVESTIGACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL**

La investigación debe hacer parte del currículo, tanto los docentes como los estudiantes deben investigar sobre el contexto y las disciplinas, con el fin de desarrollar el espíritu investigativo, levantar experiencias novedosas y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Es importante que estudiantes y docentes asuman la investigación como la oportunidad que tiene toda institución educativa para articularse con su entorno o realidad inmiscuirse en ella y transformarla.

Por lo anterior es importante que la escuela de hoy desarrolle un proceso en el que le permita determinar que tan pertinente y contextualizado es su currículo y si esta en las líneas de las tendencias actuales.

La investigación en el CED MOSQUITO, debe desarrollarse de manera transversal como parte del currículo, en donde se involucren docentes y estudiantes, su objeto de estudio debe ser esa realidad inmediata.

- **IMPLEMENTAR LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS: ARTE, DEPORTE, TECNOLOGÍAS, INVESTIGACIÓN Y LIDERAZGO.**

Los currículos explícitos orientan la formación de los estudiantes, pero es necesario complementarla con otras actividades que ayudan a la formación integral de los educandos, a estas se les ha llamado escuelas de formación alternativas porque complementan la educación regular y se crean a través de grupos juveniles.

Los proyectos de escuelas alternativas son factor fundamental en la educación integral ya que reconoce la importancia del potencial humano en cada niño que debe madurar a través de caminos que parten de impulsos interiores, y que no hay que dirigir o forzar con imposiciones externas.

En el el Centro Educativo Distrital Rural Mosquito se intenta encontrar la manera adecuada de ofrecer estrategias de enseñanzas para los alumnos, buscar que la familia se impliquen activamente en las actividades escolares y así crear relaciones sociales que ayuden al niño a desarrollarse en un entorno que favorezca el conocimiento de si mismo,

Es por eso que se formulo la siguiente pregunta a estudiantes de la institución ¿que actividades les gustaría que se realizara en este centro en horas de la tarde? Y esto fue lo que respondieron de manera espontánea y alegre.

- refuerzos de las tareas

- manualidades
- practica de deportes: fútbol, voleibol
- practicas de informática

Se proponen aquí las siguientes:

-Escuelas de arte, comprende las artes plásticas, las escénicas y manuales.

-El deporte es otra actividad que entretiene y forma a los estudiantes mediante su práctica, pero es necesario organizarlo para que los deportistas no se formen por generación espontánea sino mediante una planificación de los docentes de la institución para hacerlos competitivos.

-El manejo de las nuevas tecnologías es importante por cuanto ayuda a la formación, a la investigación y a conectarse con el mundo, aprender a manejar la Internet, los juegos, los celulares, etc son importantes para un buen desempeño laboral hoy en el mundo.

Es necesario crear los semilleros de investigación para que los estudiantes se acerquen más hacia las ciencias mediante la investigación. Esto se hace seleccionando los estudiantes que tengan mejores rendimientos, las actitudes y el espíritu investigativo.

-la creación de una escuela de padres es otro ingrediente valioso para mejorar la calidad de la educación, por cuanto ellos se forman en temas relacionadas con la educación de sus hijos, problemas de la familia y conocimiento de la comunidad; esta escuela sería el semillero de microempresas familiares que mejoren las condiciones económicas y calidad de vida de sus miembros.

ENFASIS DEL CENTRO EDUCATIVO

El entorno en el cual se entra el CED Mosquito , es una comunidad rural , lo que pudiera denotar de manera a priori que el énfasis de la escuela proyectado pudiera ser agropecuario , sin embargo independientemente de esta percepción se aplico una encuesta ala comunidad en la que en una de las consulta se hacia la siguiente pregunta:

¿Le gustaría que el énfasis de la escuela fuera?

Aropecuario_____

Comercial_____

Turístico_____

Ambiental_____

Académico_____

Otro_____

Los datos registrados fueron(Anexo No2)

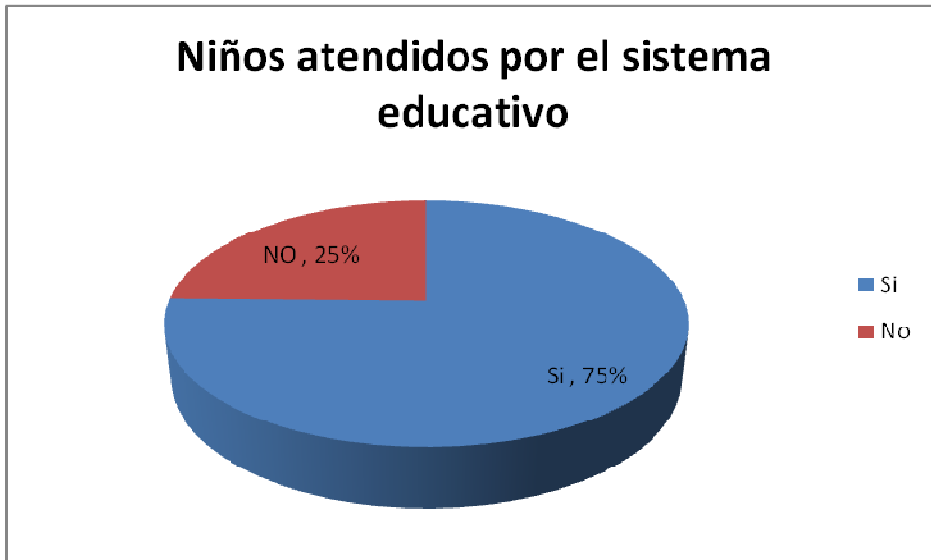
Referencias

- MAGENZO, Abraham. (2000) Currículo, Educación para la Democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones educativas. PIIIE. Chile.
- KEMMIS, Stephen. (2004).El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Moratas, Madrid.España.
- HERNÁNDEZ, Carlos & LÓPEZ; Juliana.(2008).Imposturas curriculares. Revista Internacional Magisterio.Pg. 60-61.
- CORREA, Cecilia. Construcción Colectiva de un currículo Dialógico Interdisciplinario: Una experiencia para la democratización de la educación desde la investigación acción participación. Ponencia.
- FLOREZ OCHOA, Rafael y TOBÓN, Alonso. (2001) *Investigación educativa y pedagógica*. Santa Fé de Bogotá, D.C. Mc Graw Hill.
- DOS SANTOS FILHO, José & SANCHEZ GAMBOA, Silvio. (1997).*Investigación Educativa Cantidad – Calidad*. Santa Fé de Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- RESTREPO GOMEZ, Bernardo (1996). *Investigación en Educación*. Santa Fé de Bogotá, D.C. ICFES.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI; ROBERTO.(1997). *Metodología de la investigación*. Santa Fé de Bogotá, D.C. Mc Graw Hill.
- HURTADO BARRERA , Jacqueline. (2002). *El Proyecto de la Investigación Holística*. Santa Fé de Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- MARTINEZ; Miguel(200). *La investigación Cualitativa Etnografica en educación*. Mexico. D.F. Trillas.
- SALAZAR: María. (1992). *La Investigación Acción Participativa-Inicios y Desarrollo*. Santa Fé de Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXO N

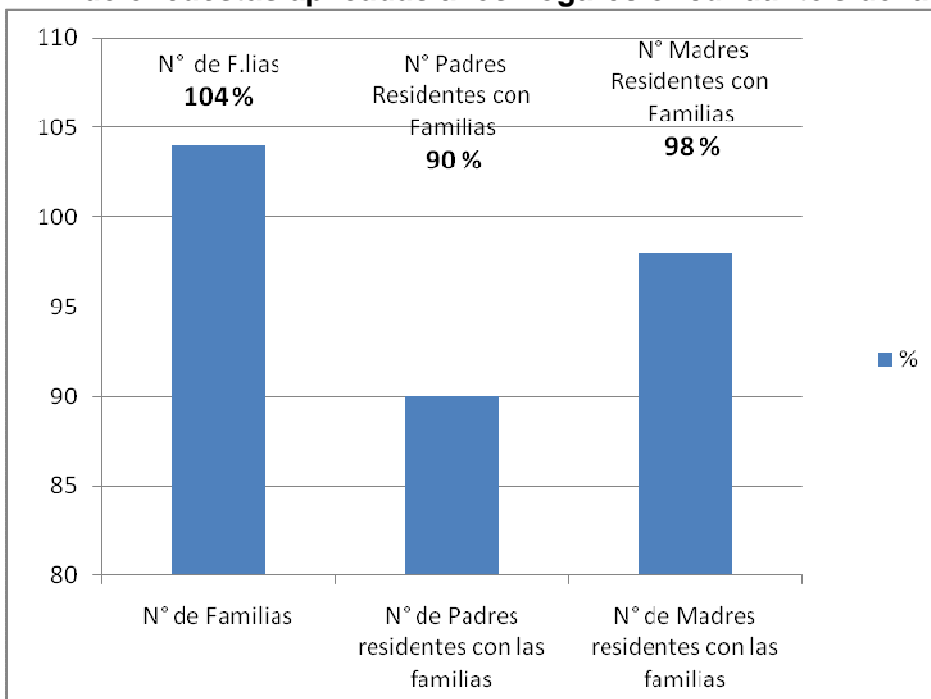
Gráfica N°1



Fuente: tabla número 1

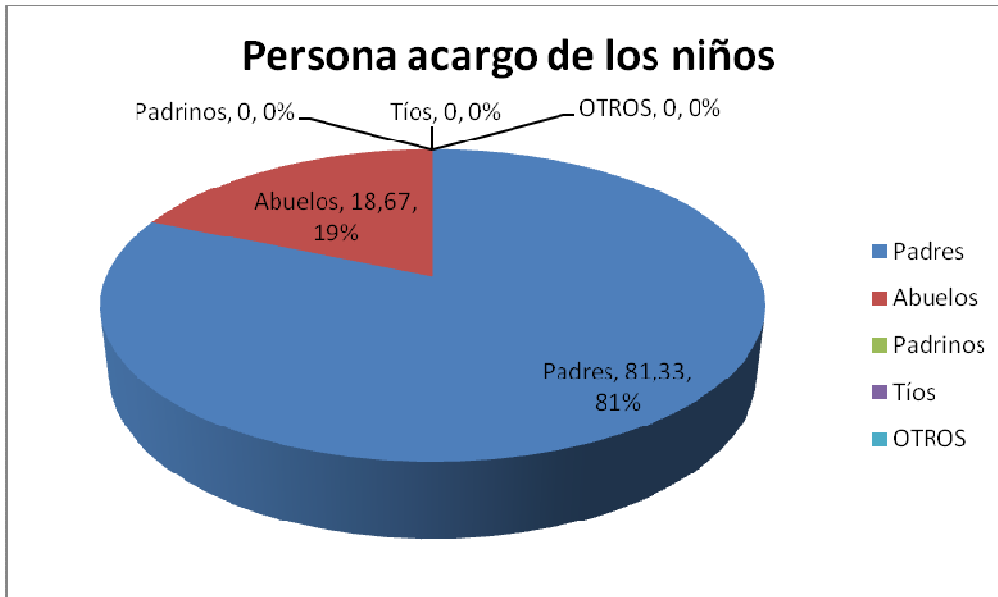
Gráfica N°2

N° de encuestas aplicadas a los hogares circundantes de la escuela: 75



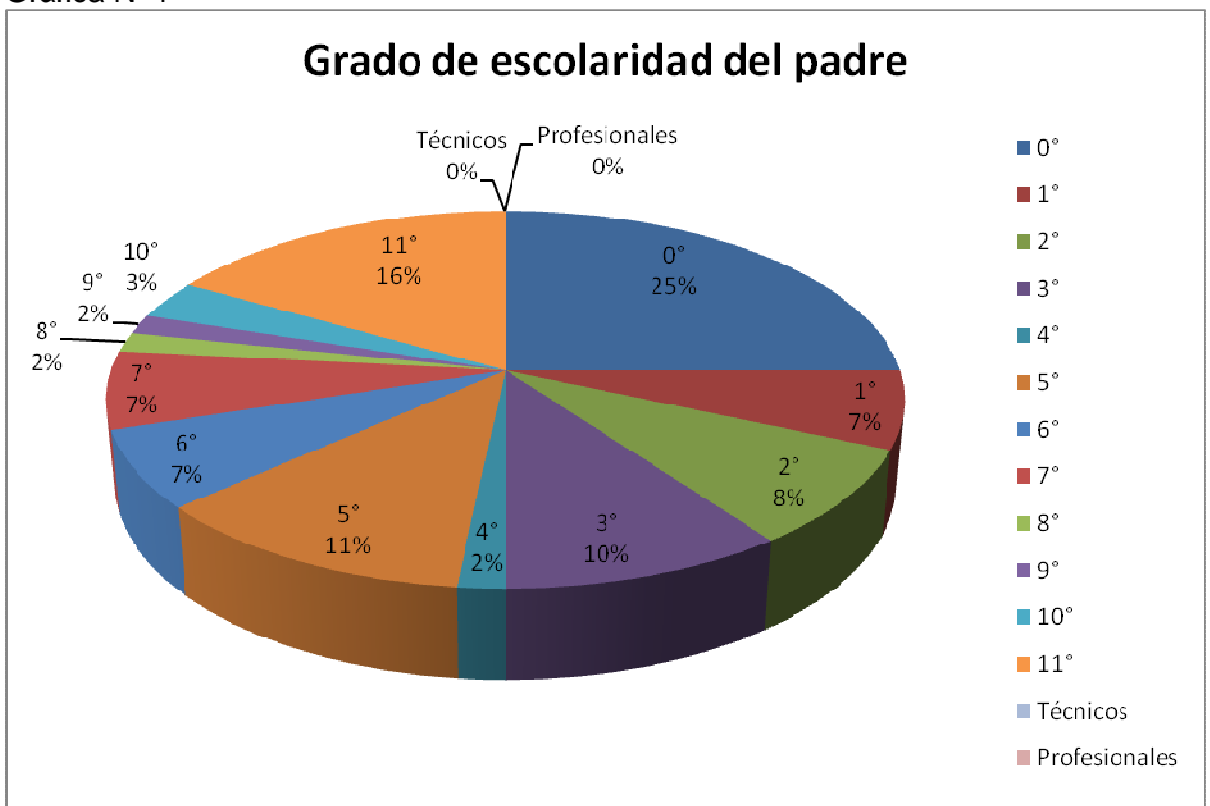
Fuente: tabla número 2

Gráfica N°3



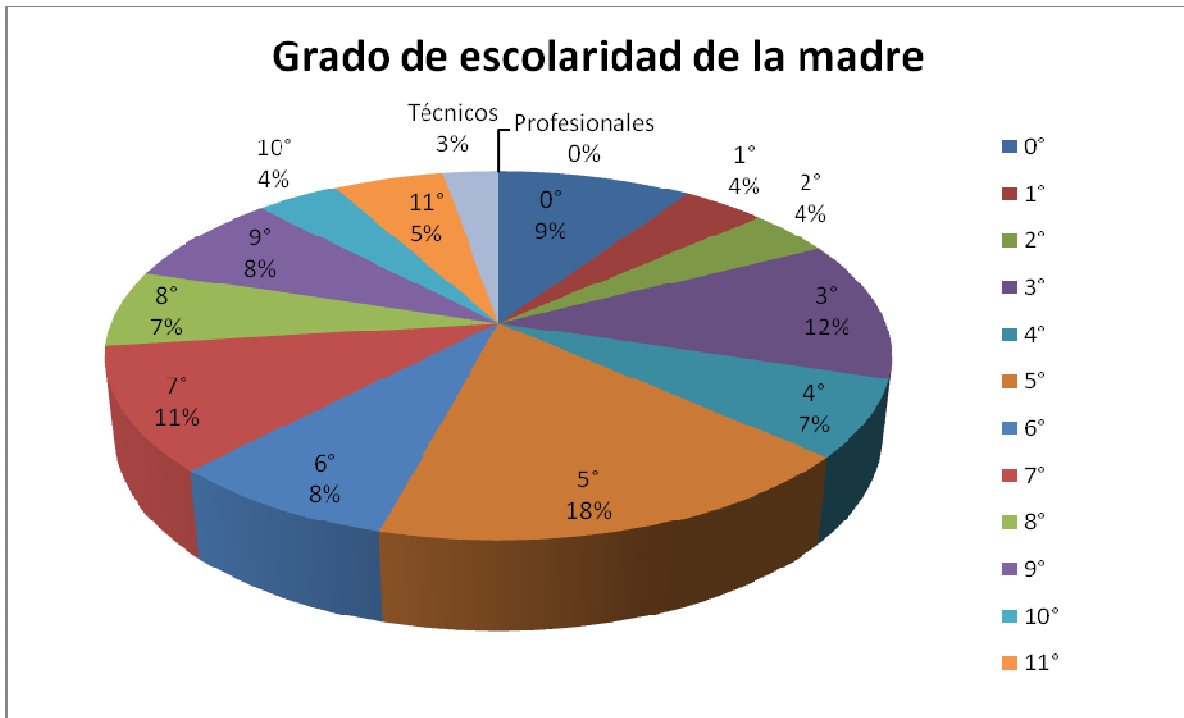
Fuente: Tabla número 3

Gráfica N°4



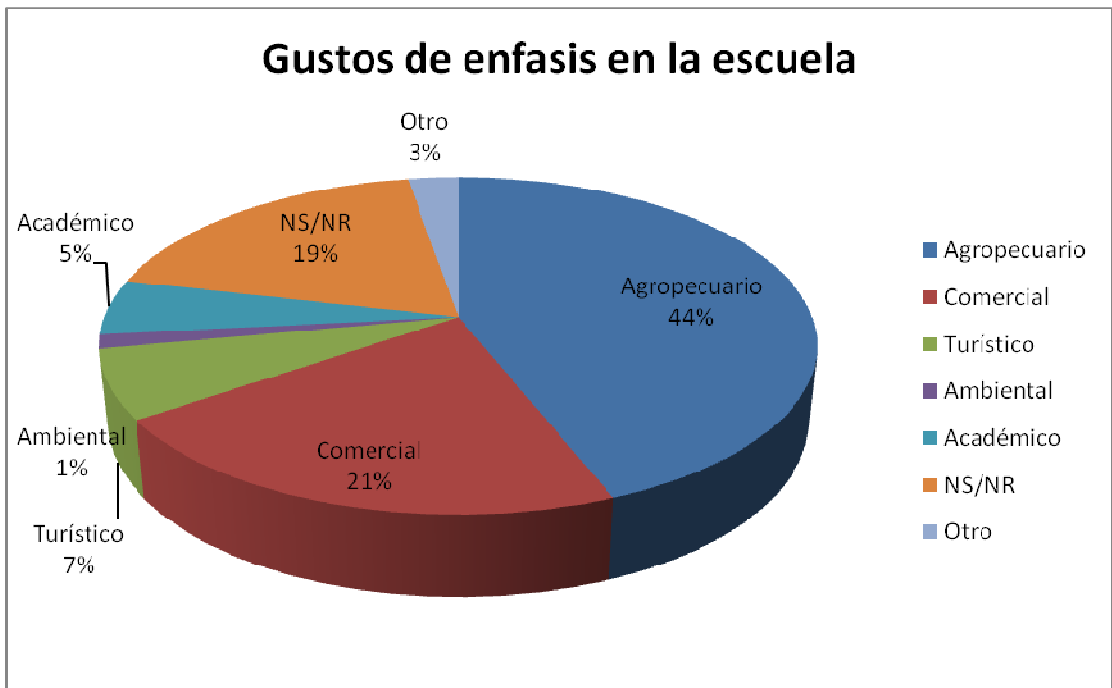
Fuente: tabla número 4

Gráfica N° 5



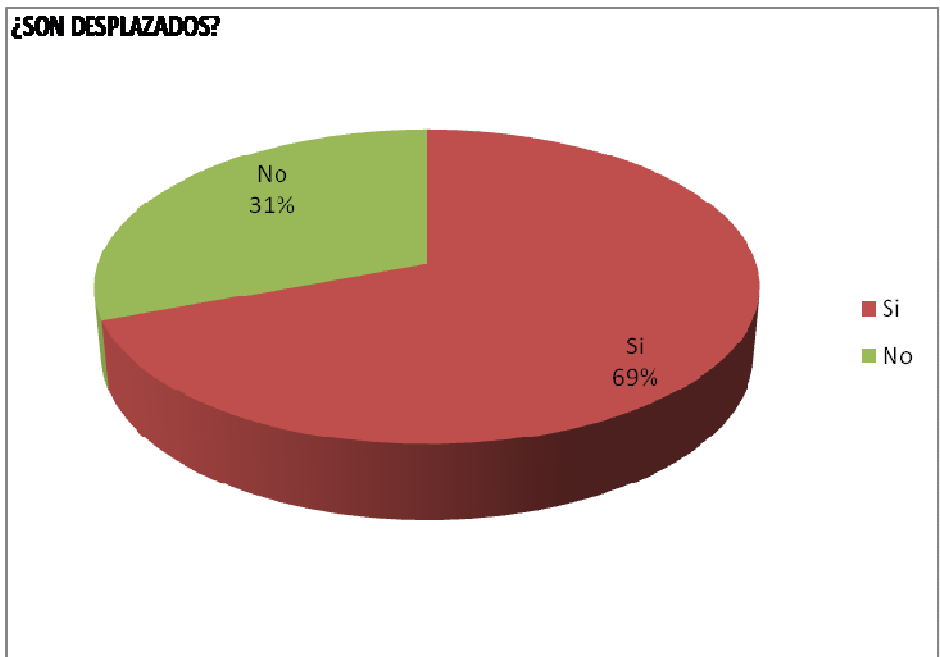
Fuente: tabla número 5

Gráfica N° 6



Fuente: Tabla número 6

Gráfica N° 7



Fuente: tabla número 7

Gráfica N° 8



Fuente tabla Número 8