

**LA ESCUELA RURAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS:
BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISEÑO CURRICULAR PROPIO,
PERTINENTE Y PARTICIPATIVO**

MARTHA PUENTE SINISTERRA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO**

SANTIAGO DE CALI

2014

LA ESCUELA RURAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS:
BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISEÑO CURRICULAR PROPIO,
PERTINENTE Y PARTICIPATIVO

MARTHA PUENTE SINISTERRA

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar el título de Maestría en
Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario.

Directora:

NOHRAMÉRICA VENEGAS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN POPULAR Y
DESARROLLO COMUNITARIO**

SANTIAGO DE CALI

2014

Jurados

Profesor Alfredo Manuel Ghiso C.

Jurado 1

Profesora Miryam Zúñiga E.

Jurado 2

Santiago de Cali, agosto 25 de 2014

RESUMEN

El presente trabajo de grado se presenta como requisito para optar al título de Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, el cual se enmarca en la línea de investigación Escuela y Comunidad, desde donde se busca diseñar las bases de una propuesta curricular participativa que articule los saberes de la comunidad, con los saberes académicos, de modo que ésta responda a las particularidades socioculturales de la zona y cobre sentido para el contexto donde se encuentra inserta la Escuela Francisco José de Caldas, ubicada en el Parque Natural Farallones, corregimiento de Los Andes, zona rural del municipio de Santiago de Cali.

Palabras claves: historia de la educación rural, políticas de desarrollo para el sector rural, relación escuela comunidad, participación, currículo, diseño curricular.

Dedicatoria:

A mi familia por animarme a perseverar en mis propósitos.

A Alberto, mi compañero de vida, por su amoroso y comprensivo
acompañamiento y especialmente por ser el mejor interlocutor.

Y a todos aquellos, quienes a lo largo de mi vida me han
alentado a transitar por los caminos de la utopía.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN.....	4
DEDICATORIA.....	5
AGRADECIMIENTOS.....	16
INTRODUCCIÓN	168
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.2.1 Objetivo General.....	24
1.2.2 Objetivos Específicos.....	24
1.3 JUSTIFICACIÓN	25
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN	26
1.4.1 Caracterización.....	71
1.4.1.1 De los padres, madres de familia, vecinos y líderes de la comunidad.....	73

1.4.1.2 De las docentes	81
1.4.1.3 De los estudiantes.....	83
1.4.1.4 De los Jóvenes egresados de la escuela	84
1.4.1.5 La historia: Ayer, hoy y mañana	86
1.4.2 El "problema" de la escuela	89
1.5 ESTADO DEL ARTE.....	95
1.5.1 En Educación Rural	96
1.5.2 En Políticas de Desarrollo	101
1.5.3 Y en Currículo y La Relación Escuela - Comunidad.....	103
2. REFERENTE TEÓRICO.....	110
2.1 EDUCACIÓN RURAL	114
2.1.1 Referentes Históricos de la Educación Rural en Colombia.....	114
2.1.1.1 Durante el período colonial.....	116
2.1.1.2 La Independencia y las Reformas Educativas de Santander.....	116
2.1.1.3 Hegemonía Liberal.....	117
2.1.1.4 La Constitución de 1886	119

2.1.1.5 En el siglo XX.....	120
2.1.1.6 La Educación Agropecuaria.....	122
2.1.1.7 El Frente Nacional	127
2.1.1.8 Después del Frente Nacional	128
2.1.1.9 Educación y Neoliberalismo	131
2.1.2 La Educación Rural y La Ley General de Educación de Colombia	132
2.1.3 Situación actual de la Educación Rural en Colombia.....	134
2.1.4 El Proyecto Educativo Rural (PER).....	136
2.1.5 Otra Historia para la Educación Rural	139
2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE DESARROLLO	150
2.2.1. Antecedentes y Consecuencias de las Políticas de Desarrollo implementadas en Colombia.....	151
2.2.2. El Surgimiento de Propuestas Alternativas de Desarrollo	157
2.2.3. Hacia la Nueva Ruralidad	175
2.2.4. Relación Sociedad-Naturaleza y Desarrollo	179
2.3 ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE DESARROLLO	19292

2.4 EL CURRÍCULUM.....	201
2.4.1 Acerca del Diseño Curricular	222
2.4.2 Diseño Curricular para mantener o para transformar	230
2.4.3 El Currículo y La Relación Escuela y Comunidad	234
2.4.3.1 La metodología de trabajo para redefinir el currículo de la escuela Francisco José De Caldas.	240
3.METODOLOGÍA	246
3.1 Fundamentación Metodológica.....	248
3.2 Recolección de la Información	254
3.3 ANALISIS DE LA INFORMACIÓN	255
3.3.1 Procesamiento de la Información utilizando el Programa de Análisis Cualitativo Atlas Ti.....	255
3.3.1.1 Definición del Libro de Códigos a partir de las Categorías de Análisis del Estudio	256
3.3.1.2 Diseño de la Guía de Los Talleres y de Las Entrevistas.....	256
3.3.1.3 El Procesamiento de Datos (talleres y entrevistas) en un Programa de Análisis Cualitativo Especializado - Atlas- Ti ver.7.1.6	258

3.3.1.4 Análisis Descriptivo a partir de las Salidas de Datos Generadas por el Programa Atlas-Ti Versión 7.1.6	260
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	262
4.1. ANÁLISIS POR CATEGORÍA	262
4.1.1 RELACIÓN COMUNIDAD - NATURALEZA	262
4.1.1.1 Equidad	262
4.1.1.2 Sostenibilidad.....	280
4.2 RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	291
4.2.1 La escuela del ayer"	293
4.2.2 La mirada a la escuela de hoy.....	300
4.2.3. La escuela del mañana	314
4.3. IDENTIDAD CULTURAL	329
4.3.1 Organización Comunitaria.....	338
4.3.2 Participación	349
4.4 ANÁLISIS INTERPRETATIVO	357
5. PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR EN LA ESCUELA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.....	368

6. REFLEXIONES DE LA INVESTIGADORA SOBRE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN	389
6.1 A MANERA DE CONCLUSIONES.....	391
6.2 ALGUNAS RECOMENDACIONES.....	400
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	402
RESEÑA BIBLIOGRÁFICA METODOLOGÍA ATLAS TI.....	417
ANEXOS	419

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Contexto	26
Figura 2. La escuela, sus profesores y sus alumnos.....	27
Figura 3. La Escuela Nueva: Un camino para la educación rural de calidad.	30
Figura 4. Los estudiantes participan en la elección de su Gobierno Estudiantil migrantes.....	41
Figura 5. Las Guías dinamizan el aprendizaje.....	43

Figura 6. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje en el aula de clase.....	47
Figura 7. La comunidad en y con la escuela.....	49
Figura 8. Jornada de formación docente en el modelo Escuela Nueva	51
Figura 9. Las autoridades educativas locales reconocen la realidad de la escuela.	53
Figura 10. Asamblea General de Estudiantes en la Escuela Francisco José de Caldas	64
Figura 11. Candidato al Gobierno Estudiantil presenta su propuesta ante sus compañeros en la escuela Francisco José de Caldas	65
Figura 12. Elección del Gobierno Estudiantil en la escuela Francisco José de Caldas.	66
Figura 13. Los estudiantes de la escuela Francisco José de Caldas eligen su comité.....	66
Figura 14. La Escuela y sus Familias.....	70
Figura 15. Lugar de nacimiento	73
Figura 16. Lugar donde viven.....	74
Figura 17. Composición familiar	75
Figura 18. Propiedad.....	76
Figura 19. Escolaridad.....	77

Figura 20. Actividad.....	78
Figura 21. Relación con entidades gubernamentales.....	79
Figura 22. Reuniones con padres de familia.....	80
Figura 23. Docentes.....	81
Figura 24. Los Estudiantes.....	83
Figura 25. Jóvenes egresados de la escuela.....	85
Figura 26. Nuestro vecino mayor de la comunidad narra la historia de construcción de la escuela.....	86
Figura 27. Participación en talleres.....	241
Figura 28. La Plenaria.....	242
Figura 29. Modelo de Interpretación de las Relaciones entre las categorías que fundamentan La Propuesta del Diseño Curricular.....	379

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Programa de las escuelas de primaria urbanas y rurales. 1º, 2º y 3er grado. Decreto 491 de 1904	121
Cuadro 2. Guía de Talleres	256
Cuadro 3. Guía de Entrevistas	258
Cuadro 4. Modelo del Marco Estructural de las Bases del Diseño Curricular Participativo	384
Cuadro 5. Compendio de Saberes Locales	395

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Desarrollo de los talleres	419
Anexo B. Preguntas de las entrevistas	428
Anexo C. Encuesta.....	433
Anexo D. Libro de códigos.....	435
Anexo E. Notas del cuaderno viajero	442
Anexo F. Fotos.....	453

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las comunidades rurales por sus enseñanzas y aprendizajes, tornados de sentido para mi vida personal y profesional. A las maestras y a los estudiantes por su compromiso y dar vida a este proyecto.

A la Universidad del Valle por sus altos niveles de formación profesional.

A la profesora Nohramérica Venegas, mi directora de trabajo de grado, por sus preguntas, su exigencia y su idoneidad para acompañarme en este proceso de investigación.

A mis compañeros y profesores de la maestría de quienes aprendí el verdadero sentido del dialogo de saberes.

Y a Dios como esencia inspiradora de este maravilloso trabajo.

La educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarle en el proceso de cambiarlo según se requiera. En este sentido, incluso se puede concebir como interesada en ayudar a la gente a llegar a ser mejores arquitectos y mejores constructores...Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado.

Bruner (1997)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado propende por una construcción conjunta del diseño de una propuesta curricular, cuyo carácter sea principalmente participativo, para así, articular los saberes de la comunidad, con los saberes académicos, de modo que esta responda a las particularidades socioculturales de la zona donde se encuentra inserta la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en el corregimiento de Los Andes, zona rural del municipio de Santiago de Cali.

La investigación a desarrollar se inscribe en un enfoque cualitativo que se fundamenta en los principios y procedimientos metodológicos de la Investigación Acción Participativa y en un contexto teórico que aporta elementos y criterios para leer un problema de una realidad particular, que sustenta la estructura y desarrollo del presente proyecto de investigación, al realizar primero: un diagnóstico participativo del contexto y del entorno vital, que dio cuenta de las necesidades y potencialidades de la zona y de sus habitantes, a partir de lo cual se empezaron a tejer las relaciones que posibilitaron el encuentro y el diálogo de saberes en torno a la construcción de las bases para un diseño curricular propio, pertinente y participativo, con y para los actores de la escuela rural Francisco José de Caldas. El propósito fue empezar a construir una propuesta educativa conjunta, que cobre sentido para su contexto y sus particularidades. En otras palabras, la idea se centró en tejer sobre la urdimbre de la participación un entramado curricular que conduzca al encuentro de la pertinencia, de la calidad educativa y del mejoramiento de vida rural.

El informe del proyecto de investigación se estructuró en seis capítulos. En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del trabajo, así como la contextualización y el estado del arte.

En el segundo capítulo, se hace una revisión de referentes teóricos que fundamentan el estudio: La Educación Rural en Colombia, una mirada histórica a los planes y programas educativos planteados desde el Estado y a sus diversos actores en relación con ellos. Las políticas de desarrollo en Colombia y su correlación con las políticas educativas. Las concepciones acerca del Currículo y sus implicaciones a la hora de fortalecer o resistir el paradigma educativo y/o de desarrollo predominante; así como su incidencia en el currículo en diferentes momentos históricos.

En el tercer capítulo, se presenta el enfoque metodológico precisando su práctica cualitativa, la IAP, el desarrollo de la metodología de trabajo, las categorías de análisis abordadas, y el procesamiento del análisis cualitativo.

En el cuarto capítulo se propone el análisis de los resultados por categorías y el análisis interpretativo del proceso de la investigación.

En el quinto capítulo se aborda y se describe la propuesta de fundamentación del diseño curricular participativo construida conjuntamente, a partir de la articulación de los saberes locales con los saberes académicos.

En el sexto y último capítulo se da cuenta de las reflexiones y conclusiones surgidas en el presente trabajo.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para llegar a definir el problema de investigación se hace necesario describir algunas situaciones relevantes que viven a diario los habitantes de la zona rural, y en particular quienes habitan en el corregimiento de Los Andes, en el área de parque natural y de reserva forestal.

Las leyes de protección y conservación ambiental, tales como la Ley 99 de 1993 y el Código de Recursos Naturales, Decreto 2811, prohíben destinar zonas de Parque Natural Nacional o zonas de Reserva Forestal a actividades que no sean de conservación y de manejo forestal, restringiendo las actividades agropecuarias, a lo que se le atribuye en parte las limitaciones económicas de sus pobladores, su mala calidad de vida, problemas de desnutrición y deterioro del núcleo familiar¹.

En aras de la supervivencia y quebrantando las normas ambientales existentes, se destruyen ecosistemas, dado que se recurre a la tala de árboles, lo cual lleva a la extinción de especies y se expande la frontera agrícola. El agua, uno de sus mayores recursos naturales no es potable, en su mayoría se va para la cabecera municipal, hay desconocimiento de la normatividad al respecto y falta empadronamiento de las juntas de agua local o no existen (Plan de Desarrollo Rural-2008-2011).

¹ Las riquezas naturales con que cuenta la zona, el reconocimiento de estas y su preservación deben verse como un gran potencial de desarrollo y no como una limitante. La escuela a través del fortalecimiento de la relación Escuela-Comunidad deberá jugar un papel primordial en la construcción de una nueva concepción y actitud frente a las condiciones naturales de la zona.

Asimismo, la propuesta curricular de la Institución Educativa Los Andes² al momento de iniciar la investigación no reflejaba, los problemas, necesidades y potencialidades que constituyen parte fundamental de la identidad cultural de la zona, al desconocerse las realidades y características propias de la comunidad y su entorno. En las conclusiones del proyecto de investigación curricular “Construcción de un currículo Alternativo en Ciencias Naturales para nueve Instituciones Educativas de la ciudad de Cali” que incluye la institución Educativa Los Andes y la escuela rural Francisco José de Caldas, encontraron que: “Cuando las propuestas curriculares no recogen las demandas del contexto, esto genera una serie de problemáticas sociales, entre ellas, que los estudiantes no encuentran alternativas en la región y aquellos estudiantes que logran estudiar no retornan para contribuir al desarrollo de su región” (Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, 2011).

Adicionalmente, al revisar Los Planes de Desarrollo Rural se explicita como una de las causas del deterioro ambiental del corregimiento de Los Andes, la ausencia de un modelo educativo adaptado al territorio (Plan de Desarrollo del Corregimiento de Los Andes 2001-2004) y como problemas educativos de la región el hecho que la educación no está orientada a la elaboración de proyectos de vida por y para los niños, y faltan oportunidades para la formación profesional de los jóvenes (Plan de Desarrollo del Corregimiento de Los Andes 2008-2011).

Y es precisamente en éste marco de situaciones, que surgen entonces los siguientes interrogantes desde el ejercicio docente, a partir de una intervención directa en este contexto

² La escuela rural Francisco José de Caldas objeto de la presente investigación, de acuerdo con lo dispuesto en el parágrafo del artículo 138 de la Ley General de Educación y el artículo 9 de la Ley 715 de 2001 que fusiona las escuelas, quedó adscrita como sede de la Institución Educativa Los Andes. Una de las implicaciones de esta fusión es la construcción de un Proyecto Educativo Institucional para todas las sedes asignadas a la Institución Educativa.

educativo: en estas condiciones de vida rural ¿cómo es el acto de enseñar, de aprender, con todas las implicaciones pedagógicas y sociales que esto conlleva?, ¿es posible establecer unos vínculos con ese lugar, con esa historia y con las situaciones que ahí acontecen?, ¿Qué tanto inciden las condiciones propias de este contexto rural cuando se va a definir el qué, el cómo, el para qué enseñar y aprender?, ¿Qué tiene que decir y qué proponer la escuela para este lugar y para estas condiciones de vida, frente a la valoración por los recursos naturales que se tienen, para ayudar a construir otras formas de relación con el medio que les rodea, donde tenga cabida la producción con conservación, con racionalidad, con profundo conocimiento del potencial humano y natural de la zona?

Es entonces la escuela como organismo garante de los procesos de formación y organización de la comunidad, la llamada a dar las respuestas que se pueden empezar a construir desde las ciencias naturales, las matemáticas, las ciencias sociales, el lenguaje, entre otras áreas del conocimiento. Le demanda además, que con todos sus actores: Estudiantes, padres de familia, docentes, organizaciones comunitarias, haga una lectura crítica, reflexiva y transformadora del lugar y del entorno vital; del hecho de estar ubicados en una de las cuencas más importantes de la ciudad, de las características de la población, de las formas de apropiación y usos del terreno y del ambiente, de la circunstancia de trabajar en la zona urbana de Cali manteniendo el lugar de residencia en la vereda; y por supuesto de todas las implicaciones que lo anterior conlleva. Y así, dar sentido a esa relación escuela-vida que promueve el avanzar en la formación de un sujeto en desarrollo, un sujeto crítico, empoderado, capaz de transformar su realidad y de fortalecer sus potencialidades.

Se hace necesario entonces, una escuela que reconozca la existencia de otros saberes y les dé lugar en el currículo, una escuela viva donde se escuchen a los actores involucrados: Estudiantes, maestros, padres de familia, y organizaciones comunitarias. Todos ellos hablando acerca de la escuela, de la vereda, del corregimiento, de la ciudad, del país, del mundo que se quiere, y de cómo esto se traduce en la escuela; a través del qué, para qué y del cómo enseñar y aprender. Y en este proceso, comprender que la escuela es de todos y para todos, y al tiempo cuestionarse acerca de cómo se le contribuye, de qué manera las personas se reconocen como sujetos políticos que tiene un derecho y un deber de participar, que va más allá de conocer y aprobar o no lo que otros proponen, en la convicción y en la defensa que en la construcción de la propuesta educativa los actores involucrados tienen voz y tienen que ser escuchados, para llegar a elaborar entre todos las bases para el diseño del currículo, que sea pertinente y que genere un sentido de pertenencia.

Es así, que para abordar la construcción de las bases para el diseño curricular con la participación de la comunidad, en el marco y a la luz de la Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, se plantea como pregunta de investigación:

¿De qué manera se articulan los saberes populares de la comunidad con los saberes académicos en el proceso de construcción las bases de un diseño curricular participativo con los actores de la escuela rural Francisco José de Caldas, ubicada en el Parque Nacional Natural Farallones, corregimiento de Los Andes, zona rural del municipio de Santiago de Cali?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo General

Diseñar las bases de una propuesta curricular participativa que articule los saberes de la comunidad con los saberes académicos, de modo que esta responda al contexto sociocultural de la zona donde se encuentra inserta la Escuela Francisco José de Caldas, ubicada en el Parque Natural Farallones, corregimiento Los Andes, municipio de Santiago de Cali.

1.2.2 Objetivos Específicos

Contextualizar el entorno vital a partir de la identificación y análisis de las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad.

Reconocer como objetos de aprendizaje las necesidades y potencialidades socioculturales y ambientales de la zona, en el proceso de la construcción de las bases de un diseño curricular participativo con los actores de la escuela rural Francisco José de Caldas y su comunidad.

Generar procesos de participación que empoderen a los diferentes actores en torno a la construcción de la propuesta educativa local.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El presente estudio constituye una búsqueda de respuestas a las inquietudes que surgen a lo largo de 13 años de ejercicio en el campo de la docencia, específicamente en escuelas rurales de Santiago de Cali, ubicadas en el Parque Natural Farallones. Esta situación particulariza condiciones de vida de las personas que habitan el sector y les demanda desde la normatividad ambiental restricciones, que en su mayoría son transgredidas; y potenciales que aún no han sido explorados.

Este marco de particularidades obliga a revisar la educación que se imparte a los niños y jóvenes de la zona, a reflexionar acerca de la forma en que escuela y comunidad se relacionan, a indagar sobre la influencia del entorno y su valoración, y por lo tanto, a plantear algunas hipótesis sobre lo que ocurre con los programas curriculares que se implementan para estos contextos, con la convicción que si no hay una visión sobre la situación real del entorno sociocultural y económico de la escuela, no se sabrá para dónde se va y no se tendrá claro el propósito institucional. Una visión clara y concreta al respecto solo puede construirse y definirse con la comunidad educativa, entendiendo por esta, la conformada por estudiantes, docentes, padres - madres de familia, egresados, vecinos, líderes y organizaciones comunitarias. Es así, como elaborar conjuntamente las bases de un diseño de currículo, les conducirá a encontrar respuestas acerca de la forma cómo es posible articular los saberes populares de la comunidad con los saberes académicos y les acercará significativamente al encuentro con la pertinencia y la calidad en la escuela rural Francisco José de Caldas, ubicada en el Parque Natural Farallones, corregimiento de Los Andes, zona rural del municipio de Santiago de Cali. De igual manera, se constituirá en un referente para las otras sedes de la Institución Educativa Los Andes y para la

Instituciones Educativas Rurales locales y nacionales inquietos por otras formas de construir escuela y sociedad.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN

A continuación se describe el entorno vivo que incide en la fundamentación, y en los propósitos del presente trabajo de grado.

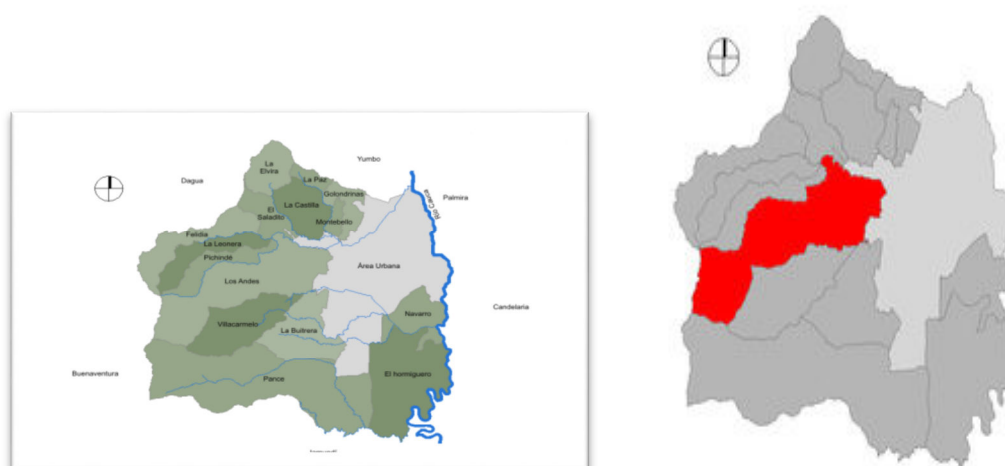


Figura 1. Contexto



Figura 2. La escuela, sus profesores y sus alumnos

La escuela Francisco José de Caldas es una de las tres sedes correspondientes a la Institución Educativa Los Andes. Esta sede se encuentra ubicada en la vereda cabecera Andes del corregimiento de Los Andes, en zona de Parques Naturales, a una altura aproximada de 1350 msnm, y a 19 Kilómetros del perímetro urbano de Santiago de Cali en la Cuenca del río Cali.

Según relatos orales de las exalumnas Ligia y Aurora Collazos, hoy señoras que viven en la comunidad, la primera escuela de la zona fue fundada en el año 1939 por un sacerdote franciscano que vivía en el convento de los hermanos Maristas ubicado en Yanaconas. Esta escuela funcionaba al lado de la capilla, en un terreno prestado por el señor Juan B. Quintero, posteriormente este terreno se vendió y la escuela fue trasladada a una casa cercana a la hacienda “La Yolanda”. En el año 1954 por gestión de la Junta de Acción Comunal de la vereda se logra conseguir una casa prefabricada, la cual se adecuó como escuela, en terrenos que fueron cedidos por la C.V.C., donde hoy funciona la escuela, la cual fue remodelada y construida totalmente en

el año 2000.

En esta sede se ofrecen los grados de transición y de básica primaria a un número de 60 estudiantes, niños y niñas campesinos que viven en las veredas Pueblo Nuevo, Quebrada Honda y Cabecera Andes, cuyas edades van desde los 5 hasta los 14 años. Son niños y niñas alegres, entusiastas con la idea de asistir a la escuela, de aprender, de encontrarse con sus amigos, tanto, que las vacaciones poco les entusiasman. Las tres docentes que laboran en esta sede -quienes se desplazan a diario desde el perímetro urbano de Cali- asume cada una dos grados con los que trabaja simultáneamente; proceso de enseñanza y de aprendizaje que se orienta desde la propuesta curricular planteada por el modelo Escuela Nueva, el cual se fundamenta en los principios de la Escuela Activa. Este modelo ha sido diseñado específicamente para salas de clase de grados múltiples, donde cada estudiante avanza a su propio ritmo y es promovido a través de un sistema de promoción flexible adaptado a las condiciones de los niños campesinos.

La escuela y su propuesta curricular

Precisamente, de las condiciones en que surge la Escuela Nueva, de sus particularidades en Colombia, de sus inicios y de sus transformaciones, de sus alcances y limitaciones, así como del estado actual de la escuela nueva en la escuela rural Francisco José de Caldas, se hablará a continuación:

Antecedentes de La Escuela Nueva³

El Sistema Escuela Nueva-Escuela Activa surge en Colombia como una respuesta a los

³ Tomado de Manual para el Docente. Fundación Volvamos a la Gente, Bogotá, Colombia, 2009, p. 7

persistentes problemas de la educación rural, la oferta educativa dirigida al sector rural era mínima y de difícil acceso, pues no se adaptaba a las características y necesidades de esta población: pocos estudiantes por grado, lo que obligaba a que las escuelas contaran con uno o dos docentes (escuelas unitarias) para atender a todos los niños de la básica primaria; y con calendarios flexibles que respondieran a los requerimientos de la vida productiva del campo.⁴

A partir de las bases de la escuela unitaria, promovida por la UNESCO en la década de los sesenta, tuvo sus inicios en el proyecto del Instituto Superior de Educación Rural, ISER, en la ciudad de Pamplona, Norte de Santander, la primera escuela unitaria que específicamente desarrolló estrategias a escala nacional a nivel curricular, comunitario y de gestión, con un enfoque sistémico e introdujo el concepto de Escuela Nueva para hacer énfasis en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de los procesos de aprendizaje⁵. Dicha experiencia se expandió rápidamente a cien escuelas en Norte de Santander, y en 1967, el Ministerio de Educación Nacional la expandió a todo el país.

En 1976, a partir de las experiencias acumuladas en una década de organización de escuelas unitarias en Colombia y de identificar sus logros y limitaciones, las necesidades básicas de las

⁴ En la declaración emitida por los Ministros de Educación en Ginebra, Suiza, 1961, se apoyó oficialmente la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados a la vez, conocidas como escuelas unitarias o multigrados. Este tipo de escuelas es un fenómeno universal que existe en diversos países. Funciona especialmente en áreas territoriales rurales o urbano marginales, de baja densidad de población y de ubicación dispersa. Por ejemplo en China hay 420.000 escuelas multigrado; en Finlandia el 70% del total de escuelas tiene menos de 3 profesores y en Portugal, el 80%. En Colombia existen aproximadamente 200 escuelas multigrado, lo que representaría un 60% del total. (Little, Angela. Education for all and Multigrade Teaching, Challenges and Opportunities, University of London. 2006. Tomado del Manual para el Docente-Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente – Edición 2009)

⁵ El profesor Oscar Mogollón entonces al frente de la escuela, llegaría a ser el Coordinador Nacional de Escuela Nueva y uno de sus principales promotores no solo en Colombia, sino en el exterior, donde acompañó a países como Guinea Ecuatorial, Nicaragua, Guatemala y Perú, en el diseño e implementación de la Escuela Nueva.

comunidades, las experiencias de otros modelos y de los reveladores avances educativos propuestos por especialistas nacionales e internacionales, se fue definiendo claramente el modelo de Escuela Nueva como una alternativa de mejoramiento y de expansión del Programa Escuela Unitaria.



Figura 3. La Escuela Nueva: Un camino para la educación rural de calidad.

El modelo de Escuela Nueva⁶, en aquel entonces denominado Programa Escuela Nueva, produjo significativos cambios en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencia técnica y

⁶ Tomado de Manual de Implementación Escuela Nueva. Tomo I – Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 2010, p. 7-8

dotación de bibliotecas a las escuelas. En este momento el trabajo de acompañamiento al modelo fue determinante en su éxito, fue una concepción pertinente, adecuada, que el Ministerio de Educación Nacional consideró e implementó para atender con calidad la educación rural. Desafortunadamente como se señala más adelante, existen diversas razones que han desviado el modelo Escuela Nueva de su concepción inicial.

Escuela Nueva evolucionó desde una innovación local hasta convertirse en política nacional a finales de la década de los ochenta, cuando se implementó en más de 20.000 escuelas rurales del país. Contó con el apoyo del –DRI– (Programa de Desarrollo Rural Integrado) y de crédito BIRF (Plan de Fomento Educativo para Áreas Rurales de Municipios Pequeños y Escuelas Urbano-marginales).

En 1987, el Ministerio de Educación optó por un segundo crédito con el Banco Mundial, denominado Plan de Universalización, cuyos objetivos generales fueron mejorar la calidad y el acceso a educación primaria con énfasis en el área rural, lograr la promoción escolar y disminuir tasas de repitencia y deserción. Se dio gran importancia al desarrollo del proyecto Escuela Nueva a través de dotación de material educativo, formación docente, mobiliario y adecuación de escuelas. Las inversiones se extendieron hasta la mitad de la década del 90, siendo evidente la importancia de la calidad educativa para la zona rural.

A partir del año 2000, a través del PER (Proyecto de Educación Rural) del Ministerio de Educación Nacional, con financiación parcial del Banco Mundial, se continuó fortaleciendo el modelo de Escuela Nueva en el país, con énfasis en procesos de capacitación docente, asistencia técnica, dotación de guías, bibliotecas y materiales para los CRA (Centros de Recursos de Aprendizaje), así como dotación complementaria de laboratorio básico de ciencias. La pregunta

obligada aquí es: ¿Qué pasó con el fortalecimiento a la educación rural?

La Escuela Nueva Hoy⁷

Hoy La Escuela Nueva es un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia.

Actualmente se considera Escuela Nueva como un modelo educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales, ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa.

Apartes de la Ley General de Educación se inspiraron en Escuela Nueva y también ha

⁷ Tomado de Manual de Implementación Escuela Nueva. Tomo I – Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 2010, p.8-9

inspirado reformas educativas en varios países⁸.

En este sentido, Rosa M. Torres (1992:12) advierte que a la hora de hacer ajustes y adaptaciones a la Escuela Nueva no debe olvidarse que ésta es un sistema articulado en torno a cuatro componentes: curricular, capacitación, administración y comunitario-, no un conjunto de elementos sueltos. De ahí su estructura metodológica.

Concepción de la Propuesta Metodológica de la Escuela nueva⁹

En cuanto a la propuesta metodológica, Escuela Nueva se constituye en el contexto que convoca a los integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, estudiantes, familia, organizaciones comunitarias y productivas) para que entre todos se desarrollen, adapten y cualifiquen sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En la implementación de este modelo juegan un papel prioritario los procesos de dirección y gestión administrativa, unos procedimientos y estrategias para trabajar coordinada y solidariamente con la comunidad.

La didáctica en Escuela Nueva es una de las fortalezas, rompe con el paradigma tradicional que parte de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje. Es coherente con la metodología de aprendizaje colaborativo, que reconoce como indispensables y valiosas las funciones de los estudiantes, los docentes y los saberes académicos y comunitarios. Esta concepción se evidencia

⁸ Actualmente países como Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guyana, Guatemala, Honduras, México Nicaragua, India, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Guinea Ecuatorial, están desarrollando innovaciones pedagógicas, inspiradas en los principios de Escuela Nueva y en las estrategias operativas concretas aplicadas en Colombia. (Vicky Colbert de Arboleda, Directora Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, Introducción Manual para el Docente, 2009)

⁹ Tomado de “Manual de Implementación Escuela Nueva” Tomo I – Ministerio de Educación Nacional Bogotá, Colombia, 2010, p. 10-11

al analizar dentro de las cartillas las actividades A, B, C y D (las cuales se explican en el aparte componente curricular) de las guías que conforman las unidades de cada cartilla¹⁰.

En este marco didáctico la escuela propone una nueva forma de enseñar y aprender, que redefine lo que se considera un aprendizaje significativo y pertinente. Los estudiantes tienen poder de intervención, pueden discutir, decidir, evaluar, solos y/o en grupos grandes o pequeños.

Principios Pedagógicos:¹¹

Rafael Flórez¹², plantea y argumenta los siguientes principios pedagógicos visibles en la propuesta Escuela Nueva.

1. La experiencia natural: Se refiere a la conveniencia de tener en cuenta la naturaleza espontánea del niño y no oponerse a las necesidades, intereses y talentos que se manifiestan y despliegan espontáneamente desde su propia situación sociocultural. (Flórez, 2000: 36).

¹⁰ El Ministerio de Educación Nacional presenta para el año 2010 una versión cualificada de las guías de los estudiantes de Escuela Nueva, en el marco de los actuales referentes de calidad (lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencia, Orientaciones pedagógicas, Decreto 1290/09), para apoyar óptimos procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Escuela Nueva que hasta el momento no había contado con materiales ni estrategias didácticas para abordar los grados de transición y primer grado, en tanto uno de sus fundamentos es el uso de cartillas de autoinstrucción, lo cual requiere un nivel en los procesos de lecto-escritura superior a la que cuentan los niños en estos grados. No obstante, teniendo en cuenta los avances en el tema de la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional decidió incluir materiales y orientaciones para los niveles de transición y grado 1º en esta versión cualificada. **(Tomado de MANUAL DE IMPLEMENTACION ESCUELA NUEVA: Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I)**

¹¹ En el año 2000, el MEN publicó el texto La Escuela Nueva frente a los retos de la Sociedad Contemporánea. Fundamentos de Pedagogía para la Escuela del Siglo XXI, escrito por Rafael Flórez para la colección “Publicaciones para el Maestro”, en el cual se mencionan algunos de los principios pedagógicos del modelo Escuela Nueva.

¹² Rafael Flórez Ochoa, nació en Medellín, Colombia. Es un profesional reconocido y destacado en el ámbito de la pedagogía, Se desempeña como Decano de la facultad de educación en la Universidad de Antioquia. Ha escrito sobre la evaluación y la pedagogía del conocimiento.

2. La actividad: se refiere a que los niños activen su mente, reflexionen sobre lo que hacen, movilicen sus conceptos y su estructura mental respecto de cada tema, habilidad o competencia definida en el currículo, de modo que las cosas o acciones produzcan en su interior nuevo conocimiento, nuevo aprendizaje, nuevas herramientas conceptuales para pensar la vida, nuevas formas de interacción. El diálogo, la confrontación de opiniones y la coordinación interior de puntos de vista diferentes va activando la mente hacia nuevos niveles de desarrollo y saber; la planeación y ejecución discutida y concertada de acciones para solucionar algún problema real logra también el mismo efecto... Es desde la propia actividad consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y morales, contribuyendo activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior (Flórez, 2000: 37)
3. El diseño del medio ambiente: De acuerdo con los planteamientos del modelo, el ambiente que rodea a los alumnos debe prepararse, “diseñarse como entorno de aprendizaje para influenciar su estructura cognitiva y valorativa en la perspectiva de su formación”. Según Flórez, en la escuela del futuro el ambiente del aprendizaje no lo va a diseñar el maestro para influenciar la mente y conducta del alumno, sino que será el mismo alumno quien, aprovechando tecnologías como Internet, tendrá abiertas tantas posibilidades de aprender y profundizar en lo que más le interese, que de algún modo terminará diseñando el entorno para diseñarse a sí mismo (Flórez, 2000: 36)
4. Individualización: Este principio se basa en el concepto de que quien aprende es el individuo y no el promedio del grupo; es decir, el aprendizaje se produce al interior de cada sujeto con nombre propio y características individuales. El maestro debe estar atento

a las inquietudes, actitudes y puntos de vista de los niños sobre cada tema de la enseñanza y tomar esto como punto de partida para su trabajo personalizado en medio del grupo. En este sentido, la Escuela Nueva tiene una ventaja sobre la escuela ordinaria, pues el trabajo en grupos pequeños permite que cada alumno trabaje por cuenta propia según su ritmo, sus intereses y las rutas que va diseñando para autoprocesarse ante cada reto educativo que asume. Los encuentros colectivos no anulan los retos individuales aunque haya aproximaciones y acuerdos en los diálogos y sesiones de grupo precedidos por el maestro (Flórez, 2000:36)

5. El desarrollo progresivo: El desarrollo del sujeto hacia su mayoría de edad se da mediante un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que debe ser respetado en la actividad educativa. Para incrementar este proceso, el maestro necesita identificar y proponer niveles y esquemas superiores de procesamiento de los datos que el alumno será capaz de enfrentar antes de caer en la monotonía, en la repetición y en el desinterés. La asunción de los retos genera las oportunidades de progreso de los alumnos (Flórez, 2000:37).
6. El antiautoritarismo y el gobierno: El ser humano no se forma pasivamente, obedeciendo a la autoridad de los padres o profesores, o en clase copiando lo que el maestro le dicta o escribe en el tablero. El desarrollo de su inteligencia y de su autonomía desde su propia actividad abarca su participación activa y deliberante en la definición de reglas de juego y de convivencia de la comunidad escolar a través de experiencias de cogobierno y cogestión que en la escuela no es una decisión política, sino una opción pedagógica natural entre las personas que se encuentran con las mismas oportunidades de acceso a

los conocimientos y a la información, base real para la toma de decisiones y la democracia en la vida de la escuela y de la sociedad (Flórez,2000: 39)

7. La actividad grupal: Se ha comprobado que el desarrollo de proyectos y actividades en grupos pequeños favorece la socialización y el desarrollo intelectual y moral de los niños en la medida en que “la interacción, la comunicación y el diálogo entre puntos de vista diferentes propician el avance hacia etapas superiores de desarrollo. (Flórez, 2000:39)
8. La actividad lúdica: Los jóvenes aprenden y se forman mejor cuando producen por medio de una actividad lúdica, con sentimiento, creatividad y alegría. “El juego es una actividad clave para la formación del género humano en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo en la medida en que le propicia un equilibrio estético y moral entre su interioridad y el medio con el que interactúa” (Flórez, 2000: 39).
9. El afecto: El afecto dentro de esta perspectiva no es entendido como una emoción, es considerado una forma de interacción social de carácter primordial, sin la cual resultan muy difíciles los procesos de formación. El afecto es el principio articulador de la razón y las emociones, lo que puede ser manifestado a través de la buena disposición, la motivación y el interés. Por esto, es muy importante que dentro y fuera del aula todas las relaciones, entre estudiantes, docentes y directivos, se den de manera afectuosa. Así es más fácil garantizar que los procesos cognitivos se desarrollen de una manera más eficiente y efectiva.
10. El buen maestro: El docente en Escuela Nueva cumple un papel vital para el óptimo funcionamiento del modelo y debe estar en capacidad de asumir con flexibilidad

diferentes situaciones que se puedan presentar tanto dentro como fuera del aula, de atender aulas con múltiples grados, lo que resulta posible gracias a las herramientas brindadas por el modelo. Igualmente, Así mismo, su principal labor es el desarrollo integral tanto cognitivo, como afectivo y social de sus estudiantes. Debe actuar como un mediador del proceso de aprendizaje y facilitar las relaciones activas no solo con los alumnos, sino también con los padres de familia y el resto de la comunidad.

11. Adaptabilidad: El concepto de adaptabilidad en Escuela Nueva es parte de la estructura misma de la metodología, siendo incluso anterior al modelo como tal. Los modelos flexibles se caracterizan por su capacidad de adaptarse a su entorno y a las condiciones específicas de la población que atienden. Están diseñados para cambiar y ofrecer las mejores posibilidades de acuerdo con su contexto. Si bien las guías de Escuela Nueva son un referente importante de trabajo, debe quedar claro que no son la única manera y que su contenido puede ser adaptado, si se considera necesario. El currículo de las instituciones está definido de manera concreta en el PEI y las guías de Escuela Nueva son una herramienta para cumplir ese PEI, diseñadas para enriquecer la experiencia educativa, pero no son una camisa de fuerza a la que se deban ceñir todos los procesos pedagógicos.

Los Ambientes de Aprendizaje en Escuela Nueva¹³

En Escuela Nueva un buen ambiente de aprendizaje debe favorecer especialmente el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.

¹³ Tomado de “Manual de Implementación Escuela Nueva” Tomo I – Ministerio de Educación Nacional-Bogotá, Colombia, 2010. p. 25-26

En el camino de construcción de autonomía es importante la confrontación de ideas entre compañeros y el docente para proponer distintas alternativas de solución a problemas cognitivos, éticos y, en general, a situaciones de la vida cotidiana. La formación del pensamiento autónomo requiere del diálogo con el otro, ya sea compañero o docente, y, en este proceso, a medida que los estudiantes van madurando su pensamiento, adquieren la capacidad para colocarse en el lugar del otro y, de esta manera, entender sus razones.

En la construcción de autonomía resulta fundamental el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente, enseñar a escuchar a los demás y a exponer el propio pensamiento.

Otro componente indispensable en la creación de un ambiente educativo para la formación de la autonomía consiste en realizar acciones comunicativas favorables para que los estudiantes comprendan que el aprendizaje no es lo que acontece exclusivamente en el salón de clase, sino que fuera de la escuela se encuentran diversos escenarios para el desarrollo de sus competencias. Las actividades que vinculan la vida escolar y la vida fuera de la institución educativa crean un clima que motiva a los estudiantes a aprender, pues entienden que el conocimiento y el desarrollo de habilidades y valores les sirven para orientarse y desempeñarse en la cotidianidad como un ciudadano que trasciende a su vida en comunidad.

Para el modelo educativo Escuela Nueva el trabajo colaborativo es una de las estrategias fundamentales, toda vez que con él los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con distintas perspectivas frente a una situación problema.

En la construcción de un buen ambiente de aprendizaje es decisivo el trabajo colaborativo, ya que este es considerado como uno de los métodos o estrategias que busca el desarrollo integral de los estudiantes en los aspectos social, afectivo y cognoscitivo. En este tipo de trabajo cada uno asume su responsabilidad de manera autónoma, pero, al mismo tiempo, comprende que tiene que coordinar sus pensamientos y acciones con el resto de los integrantes del equipo.

En consecuencia con lo expuesto, en Escuela Nueva se estructuran cuatro componentes que son fundamentales para llevar a la práctica y hacer posible su constructo teórico: Componente Curricular - Componente Administrativo – Componente Comunitario – Componente Formación Docente.

Componente Curricular

El Componente Curricular tiene en cuenta la pertinencia del currículo desde los puntos de vista social y cultural, así como las experiencias de aprendizaje activo y participativo para los niños.

Los elementos claves de este componente son el gobierno estudiantil, las guías de autoaprendizaje o textos interactivos para los niños y las niñas, la biblioteca de aula, los rincones de aprendizaje, hoy llamados CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje).

El Gobierno Estudiantil



Figura 4. Los estudiantes participan en la elección de su Gobierno Estudiantil.

El Gobierno estudiantil es un órgano que pertenece a toda la escuela y reivindica la labor del estudiante como agente organizador, coordinador, líder y trabajador en pro del bienestar de la comunidad escolar. Esta propuesta es una estrategia del modelo Escuela Nueva que ha sido ampliamente reconocida por los enormes beneficios que reporta en términos de la formación integral del estudiante y, específicamente, en formación ciudadana.

A través del Gobierno estudiantil se fortalecen la participación, la autonomía, la responsabilidad, el liderazgo y la comunicación entre los estudiantes, así como su propia valoración, pues su función es hacer que sus opiniones y proyectos sean tenidos en cuenta por toda la comunidad. Además se fomenta la capacidad de trabajar en equipo para analizar

situaciones de la vida cotidiana y tomar decisiones acertadas, concertadas con los demás.

El gobierno estudiantil se elige a través de un proceso democrático que incluye todas las garantías y supervisión por parte de padres de familia, docentes y directivos. Está conformado por: presidente, vicepresidente, secretario y los comités de trabajo.

Así explica la composición y funciones del Gobierno estudiantil un estudiante de Escuela Nueva:

“El Gobierno estudiantil está integrado por la asamblea general, donde están todos los estudiantes y la junta directiva de la institución, que está conformada por el presidente, el vicepresidente, el secretario y los ayudantes de comité. El presidente se encarga de coordinar todas las actividades de la institución y, como es un gobierno, igualmente ejerce la autoridad, coordina los proyectos, las actividades, y garantiza que todo esté al orden del día. El vicepresidente es el que le colabora cuando el presidente no está: como se hace en la Nación y como está estipulado en la Constitución Política de 1991. El secretario, igualmente, recoge las firmas, se encarga de que todo se lleve a cabo. Y el tesorero se encarga de los fondos, aunque todos llevan el cuaderno y todos se encargan de todo. Una de las responsabilidades del Gobierno estudiantil es integrar a la comunidad y a la escuela en el desarrollo de proyectos”¹⁴.

Un buen Gobierno escolar es aquel que propicia la participación de todos, a través de los comités que requiere una institución para su buen funcionamiento, los cuales se definen de acuerdo a las particularidades y necesidades de la escuela. Los más conocidos son los de:

¹⁴ Tomado de: MEN. Artículo *Para que Colombia sea cada día mejor: Escuela Nueva*. Recuperado el 15 de abril de 2011, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87929.html>

bienestar, cruz roja, aseo, biblioteca, centro de recursos para el aprendizaje –CRA–, deporte, prevención de desastres, convivencia, ornato, periódico mural, y proyectos pedagógicos productivos. De esta manera, todos los niños, niñas y jóvenes aprenden de manera vivencial a participar en la solución de los problemas inmediatos de su contexto.

Una de las estrategias relacionadas que fortalece el Gobierno escolar y el entusiasmo de los niños y niñas para asistir a la escuela consiste en realizar actividades, tareas y compromisos públicos, de tal forma que ellos se van identificando en el logro o no logro de las misiones propuestas. Adicionalmente, el estudiante va observando y evaluando el liderazgo que tiene él y el comité al que pertenece.

Las Guías de Aprendizaje¹⁵



Figura 5. Las Guías dinamizan el aprendizaje

Las guías de aprendizaje son elementos fundamentales del componente curricular del Sistema Escuela Nueva. Son textos interactivos para el aprendizaje autónomo, que facilitan el desarrollo

¹⁵ Tomado de Manual para el Docente, Fundación Volvamos a la gente, Bogotá, Colombia, 2009, p. 278

de un proceso de aprendizaje activo y participativo, centrado en el estudiante. Proponen actividades que los estudiantes desarrollan individualmente, en pareja, o en equipo, con el fin de que sean sujetos activos en la adquisición de aprendizajes significativos.

Se fundamentan en que el aprendizaje se da a través del dialogo, la participación activa y la interacción entre estudiantes, docentes, familias y comunidades.

Las guías privilegian procesos en los que se dan instrucciones paso a paso y se formulan preguntas abiertas. De esta forma, las guías operativizan el currículo y desarrollan las competencias básicas de las áreas fundamentales y ciudadanas. También, promueven la interacción de los estudiantes con material organizado en Centros de Recursos con los libros de la biblioteca- aula, con el entorno que los rodea, con su familia, con su comunidad. A través de las guías, los estudiantes pueden dedicar más tiempo a actividades de aprendizaje, ya que con su utilización no se requiere que el maestro les de informaciones o instrucciones rutinarias. Las instrucciones allí impresas permiten agilizar el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Según el profesor Oscar Mogollón (2011:22) las guías de aprendizaje motivan a los estudiantes para que elijan roles de acuerdo al trabajo asignado y para promover la valoración de las habilidades y destrezas propias y ajenas. Una vez que escogen estos roles o funciones, proceden a completar la actividad y al final, realizan una auto y co-evaluación para concluir la actividad con análisis constructivos.

Para los docentes son un apoyo para la planeación y desarrollo de las clases y le permiten al docente optimizar su tiempo, apoyando la comprensión de las actividades y de los conocimientos que éstas desarrollan. De igual manera pueden ser ampliadas y calificadas por el maestro.

Organización y Estructura de las Guías

Las cartillas o Guías de Aprendizaje que se utilizan en Escuela Nueva se han elaborado para las áreas básicas: Lenguaje – Matemáticas – Ciencias Naturales y Educación Ambiental – Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas.

La estructura metodológica de las guías de aprendizaje promueve la construcción social de aprendizajes a partir de saberes previos y a través del diálogo y la interacción, permite la práctica de los aprendizajes y la aplicación de estos en situaciones cotidianas. Hay evaluación durante todo el proceso.

En síntesis, las guías desarrollan los Estándares Básicos de Competencias de cada área secuenciados por grados. Cada guía está estructurada en unidades que a su vez contienen guías que tradicionalmente se habían estructurado en 3 secciones: Actividades Básicas, Actividades de Práctica, Actividades de Aplicación, cada una de las cuales son momentos intencionados en el proceso de aprendizaje. Las nuevas guías elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional (2010)¹⁶ añaden otro momento a la secuencia didáctica y presenta la siguiente estructura.

¹⁶ La actual versión de las guías de Escuela Nueva fue realizada para el Programa "Transformación de la Calidad educativa Todos a Aprender" proyecto bandera del gobierno de Juan Manuel Santos, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual se viene implementando en toda Colombia desde el año 2011. Desde este año hacia acá, en las Instituciones Educativas Rurales se ha hecho entrega de las nuevas guías de Escuela Nueva, acompañadas de un programa de tutorías, que consiste en el acompañamiento de un docente tutor, a quien le corresponde, además de actualizar a los maestros en la didáctica de las matemáticas y de lenguaje, en Básica primaria, trabajar con los referentes de calidad educativa propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos curriculares y Estándares Básicos de Competencias), y orientar el uso adecuado de los materiales educativos (Guías Escuela Nueva y otros.) Esta figura de Tutor es similar a la del "Padrino" quien en el marco del modelo Escuela Nueva (particularmente en Caldas, donde la autora del presente trabajo conoce la experiencia) realiza un acompañamiento en el campo de lo pedagógico, en actualización curricular y didáctica a los docentes de la Escuela Nueva, en el marco del modelo. A diferencia del "padrino", el docente tutor no recibe una formación para acompañar, en el caso de las instituciones rurales, la implementación y adaptaciones del modelo Escuela Nueva, la formación es en términos generales en el campo disciplinar del lenguaje y de las matemáticas, desperdiciando en mi

SECCIÓN A:

Relación con el Conocimiento Previo: En la parte A de las GUÍAS se invita a resolver situaciones problema con las ideas de los estudiantes y de los compañeros; se les invita a inventar sus propias soluciones y a través de ello, a reconocer qué sabe el estudiante y cómo lo ha aprendido. Con relación a las guías anteriores este momento corresponde a las denominadas A - Actividades Básicas.

SECCIÓN B:

Problematización y Ampliaciones: En esta parte B de las GUÍAS se realizan actividades para que los estudiantes amplíen y profundicen sus conocimientos. Se pide, que junto a los compañeros, compare soluciones y decida sobre las que le parecen mejor. Con relación a las guías anteriores este momento corresponde a las denominadas B - Actividades de Practica.

SECCIÓN C:

Sistematización y Conexiones Cercanas: En la parte C de las GUÍAS se realizan actividades que precisan y amplían lo que el estudiante ha aprendido en las dos partes anteriores. Con relación a las guías anteriores se introduce este nuevo momento en la secuencia didáctica de aprendizaje.

SECCIÓN D:

Aplicaciones y Conexiones en otras situaciones: En la parte D de las GUÍAS se realizan actividades para que el estudiante aplique lo que ha aprendido a situaciones de su vida y de su comunidad. Con relación a las guías anteriores este momento corresponde a las denominadas C-Actividades de Aplicación.

Los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA)¹⁷



Figura 6. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje en el aula de clase.

Los Rincones de Aprendizaje o Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), como se le llama actualmente, son espacios ubicados en las aulas de clase para cada una de las áreas básicas. En ellos, los estudiantes encuentran los materiales didácticos necesarios para el desarrollo de actividades propuestas para las guías de aprendizaje o por los profesores. Entre otras se pueden desarrollar actividades de observación, manipulación, clasificación, comparación de objetos,

¹⁷ Tomado de Manual para el Docente, Fundación Volvamos a la gente, Bogotá, Colombia, 2009, p. 182 - 183

experimentación.

Los CRA son espacios que permiten la realización de experimentos, la práctica y la investigación; facilitan que el estudiante trabaje por su propia cuenta, solo o en pequeños grupos. En ellos hay elementos naturales, animales o minerales; materiales de bajo costo elaborados por los maestros, los estudiantes o la comunidad; materiales fabricados o manufacturados como globos terráqueos, mapas, relieves geográficos, modelos anatómicos y juegos didácticos, y por último, materiales de experimentación, como acuarios, balanzas, mecheros y otras herramientas. También deben enriquecerse permanentemente con trabajos que los estudiantes realizan en el desarrollo de sus labores académicas, cuando tienen un evidente valor didáctico.

Los CRA, constituyen un recurso complementario de las guías y son imprescindibles en el Sistema Escuela Nueva. Son igualmente, un instrumento valioso para revitalizar elementos culturales propios de la comunidad o de la región, tales como refranes, dichos, coplas, poemas, leyendas, mitos.

El maestro deberá verificar diariamente que en los CRA se encuentran dispuestos todos los materiales didácticos que los estudiantes requieran para desarrollar las distintas actividades sugeridas por las guías de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que para organizar los CRA se debe vincular a los padres y madres de familia, a las instituciones, a los estudiantes y a la comunidad.

La Biblioteca Escolar

La biblioteca es una herramienta de mucha importancia para brindar al estudiante un aprendizaje activo y para proporcionarle medios de investigación. Sirve, además, para complementar los temas que se han trabajado en las guías.

Una buena organización de la biblioteca permitirá responsabilizarse de tareas comunes y crear en los estudiantes hábitos de investigación y de lectura.

Componente Comunitario: La Comunidad¹⁸



Figura 7. La comunidad en y con la escuela.

Escuela Nueva trasciende su acción del centro educativo a la comunidad, en tanto reconoce las particularidades de su entorno y los desarrollos locales del territorio donde se implementa, para integrarlos a la educación. En este marco, el docente tiene un papel fundamental para incentivar y motivar procesos de organización y participación de la comunidad que respondan

¹⁸ Tomado de “Manual de Implementación Escuela Nueva” Tomo I – Ministerio de Educación Nacional-Bogotá, Colombia, 2010. p. 42

desde los procesos educativos, a las características, necesidades o problemáticas que la afectan.

Dentro de este proceso, lo primero que deben hacer los docentes es conocer muy bien la comunidad en la que trabajan, el contexto; de esta manera pueden comprender mejor a sus estudiantes y realizar la adaptación y contextualización de las guías de aprendizaje. Para reconocer a profundidad la comunidad, el docente puede utilizar diversas estrategias: observación participante, entrevistas a los diferentes miembros de la comunidad, encuestas, entre otros. A partir de un conocimiento inicial puede ir profundizando en él a través de los diferentes encuentros periódicos que realice en la escuela: talleres de padres, día de logro, encuentros deportivos, construcción del mapa veredal.

Es importante que los docentes motiven a sus estudiantes y a sus familias para que participen en este proceso de conocimiento y reconocimiento de la comunidad en temas como la geografía, topografía, clima, niveles y calendarios en la producción, aspectos relacionados con los estilos de vida y la salud, las costumbres, la cultura, los tipos de familia, las organizaciones que tienen influencia en la zona, el ambiente. De esta manera, se puede generar un compromiso de los estudiantes, los docentes y los directivos docentes con la comunidad y viceversa.

En Escuela Nueva se considera que en cada uno de los espacios en los que se desarrolla la comunidad, es posible construir conocimiento, al tiempo que se favorecen y mejoran sus condiciones de vida. La comunidad se beneficia de las actuaciones de la escuela sobre situaciones que la afectan, pero a la vez esta última se favorece de los recursos presentes en su contexto, como insumos que enriquecen las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Componente Formación Docente¹⁹



Figura 8. Jornada de formación docente en el modelo Escuela Nueva.

Los docentes son capacitados para utilizar y aplicar los elementos y estrategias de Escuela Nueva a nivel de la clase y comunidad, estudiar y adaptar las guías a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

El objetivo principal es cualificar el rol del docente para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar su tiempo dando sólo instrucciones rutinarias y transmitiendo conocimientos.

Los docentes se capacitan a través de talleres vivenciales y replicables, orientados a la práctica, que siguen metodologías similares a aquellas que luego aplican con sus estudiantes. A través de los círculos o talleres de estudio y seguimiento, llamados Microcentros, los docentes comparten sus experiencias en el aula y aprenden entre pares, en esta interacción, comparten

¹⁹ Tomado de Escuelas Activas, Apuestas para mejorar la calidad de la educación, Profesores Oscar Mogollón y Marina Solano, Edición de Ana Flores, 2011, p. 34-38

logros y dificultades, reflexionan sus prácticas y aprenden a solucionar problemas en grupo, construyendo socialmente conocimiento.

Los docentes también observan escuelas en operación, llamadas demostrativas, con el fin de promover nuevos comportamientos y actitudes para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Bajo esta concepción de formación docente, el maestro de Escuela Nueva mejora sus prácticas pedagógicas, cambia su rol de expositor a orientador de un proceso permanente de interacción con los estudiantes, y desarrolla habilidades para liderar en la comunidad. El docente establece relaciones con los niños y niñas no sólo cuando les “echa un discurso” sobre los valores o cuando expone un tema, sino cuando conversa con ellos sobre las actividades de las guías, cuando monitorea el trabajo individual o grupal, cuando hace preguntas que promueven la actividad y la curiosidad en los estudiantes y potencia su interés por pasar a niveles superiores de comprensión.

Las interacciones del docente con cada estudiante y con el grupo son el estímulo que necesita cada estudiante para ser consciente de los procesos que exige cada paso de la guía, para saber qué hacer y para obtener los resultados previstos.

Componente Administrativo²⁰



Figura 9. Las autoridades educativas locales reconocen la realidad de la escuela.

A pesar que la Escuela Nueva actúa en una escuela a la vez e impacta grupos de escuelas en municipios y regiones, también tiene un impacto en las instancias de toma de decisión del sector educativo, tanto en los municipios, regiones y a nivel nacional con los ministerios de educación. La Escuela Activa ofrece a las autoridades educativas la posibilidad de ajustar sus decisiones pedagógicas y de gestión a la realidad de las escuelas y de sus actores.

El componente administrativo involucra a los agentes administrativos locales y regionales en el proceso educativo, cambiando su antiguo rol de fiscalizador a asesor de apoyo del maestro.

Con esta nueva actitud hacia la metodología, se fomenta la apropiación del modelo educativo y se fortalece la articulación con el empresariado y la sociedad civil.

²⁰ Tomado de Escuelas Activas, Apuestas para mejorar la calidad de la educación, Profesores Oscar Mogollón y Marina Solano, Edición de Ana Flores, 2011, p. 17

Evaluación en Escuela Nueva²¹

En el modelo Escuela Nueva la evaluación se entiende como una actividad formativa, toda vez que tiene un sentido orientador para los distintos actores que participan en ella: los niños y las niñas pueden comprender las estrategias de aprendizaje que emplean y los docentes pueden identificar si están logrando o no los objetivos que se han propuesto, y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que están empleando.

En el modelo Escuela Nueva se reconoce la evaluación como un proceso continuo en el cual se pueden identificar varios momentos. El primero está relacionado con reconocer que los estudiantes tienen un saber, no llegan a la institución educativa carentes de conocimientos, habilidades o valores, ya sea porque han desarrollado competencias en la interacción en el hogar, con los pares, en las acciones pedagógicas realizadas en años anteriores, o en los múltiples saberes que provienen de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Otro momento fundamental de la evaluación es el seguimiento de lo que acontece en el aula en el día a día. La evaluación no es una actividad aislada de lo que se viene enseñando, ni de la manera como se viene haciendo. En este sentido, es indispensable que el maestro se acerque al estudiante para motivarlo, para conocer las estrategias que utiliza en su aprendizaje y para orientarlo en la identificación de sus errores y logros; no para imponerle. Es una oportunidad para cumplir uno de los objetivos fundamentales de la educación, que consiste en enseñar a “aprender a aprender”, toda vez que se trata de hacer consciente al estudiante del proceso de

²¹ Tomado de “Manual de Implementación Escuela Nueva” Tomo I – Ministerio de Educación Nacional-Bogotá, Colombia, 2010. p. 30-35

aprendizaje que está llevando a cabo.

Finalmente, se debe valorar el aprendizaje de los estudiantes que se concreta en productos, ya sea en evaluaciones escritas u orales, proyectos pedagógicos o productivos, dibujos, indagaciones en la comunidad, representaciones teatrales, sociodramas, canciones. Estas actividades deben entenderse como síntesis de la apropiación de conceptos y desarrollo de competencias, con los cuales los estudiantes están mostrando evidencias de saber y saber hacer en contexto.

En Escuela Nueva se utilizan tres acciones cuya implementación contribuye de manera significativa a cumplir el sentido de la evaluación formativa: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autoevaluación es la evaluación realizada por el propio estudiante, quien, de acuerdo con su desempeño, deberá otorgarse a sí mismo una valoración. Con ella se busca contribuir a que el estudiante sea un participante activo del proceso de aprendizaje. Es un proceso de reflexión sobre su propia formación integral.

La coevaluación es cuando un niño es evaluado por un compañero. Contribuye a la comprensión de las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante a la hora de resolver un problema. En efecto, al alejarse de su experiencia personal para observar cómo es que su compañero resuelve un problema o lleva a cabo una actividad, se está descentrando, es decir, se distancia de su punto de vista y se coloca en el lugar de otro. La confrontación de puntos de vista es una experiencia significativa para crecer en el desarrollo cognitivo.

La heteroevaluación hace referencia a la evaluación realizada directamente por el docente.

La evaluación bajo la perspectiva de Escuela Nueva es una de las actividades más adecuadas para que el estudiante construya autonomía, pues su implementación implica la capacidad para tomar decisiones propias, el reconocimiento del punto de vista del otro –que puede ser el de su profesor o el de un compañero con quien muchas veces comparte actividades–, y responsabilidad para asumir las consecuencias de sus actos relacionadas con el cumplimiento de sus deberes.

Instrumentos de Evaluación:

Algunos instrumentos que contribuyen al seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes son:

Día de logro: En este momento la comunidad educativa se reúne para evidenciar los aprendizajes y progresos de los estudiantes.

Para este momento, los estudiantes preparan exposiciones y representaciones, a través de los cuales presentan sus aprendizajes a la comunidad. Es una oportunidad para identificar los aspectos que aún se tienen que mejorar y acordar la participación de la comunidad para el apoyo en el proceso de mejoramiento.

Control de progreso: Es un formato (cartilla o carpeta) que sirve para que el estudiante lleve la información sobre la valoración de su proceso formativo. Los estudiantes pueden escribir sus desempeños y consignar sus expectativas y avances. Allí se plasma la heteroevaluación que realiza el docente, la coevaluación y la autoevaluación; adicionalmente, cuenta con la posibilidad de que se puedan anexar las producciones que evidencian el aprendizaje de los conceptos. Funciona como una Bitácora en la que se documentan los desarrollos cognitivos del estudiante. Esto les permite a los estudiantes y padres de familia evidenciar los progresos y también las

dificultades.

Escuela Nueva y la Promoción Flexible

En Escuela Nueva se propone la implementación de la promoción flexible, lo que implica que cada estudiante se promueve al grado siguiente cuando logre saber y saber hacer con lo que sabe, de acuerdo con lo previsto para el grado y la edad en que se encuentra, independientemente del tiempo estipulado para que se curse un grado académico.²²

Se reconoce que el desarrollo de algunas competencias puede requerir de mayor tiempo, por lo que la promoción flexible es una estrategia que favorece que niños y niñas avancen a su propio ritmo, sin temer la terminación del año escolar.

Es necesario desarrollar la autonomía en el manejo de las cartillas, pues esto facilita que cuando el estudiante no pueda asistir regularmente a la escuela, porque se está en época de cosecha o por dificultades climáticas, pueda llevarlas a su casa y avanzar en su proceso de aprendizaje. Es por esto que las cartillas presentan secuencias que las caracterizan y que en su actual versión (2010) han sido fortalecidas en un proceso de cualificación.

²² Los decretos de evaluación oficiales emitidos por el MEN no han considerado las particularidades de la promoción flexible y por el contrario han marcado una tendencia a la homogeneización de los sistemas de evaluación, desconociendo la evaluación propia de Escuela Nueva.

Alcances, Dificultades y Retos de la Escuela Nueva

Es importante condensar aquí el reconocimiento a los logros que ha tenido la Escuela Nueva en Colombia, y a su vez plasmar sus dificultades y retos, como bien lo expresan algunos autores.

Así, Rosa María Torres (1992:2) manifiesta que quizás el mayor mérito y el elemento más inspirador de Escuela Nueva consista precisamente en que no se trata de una alternativa a la educación formal ni a la educación estatal sino de una alternativa dentro de los parámetros de la educación formal y la educación pública. Haber pasado de experiencia micro a política educativa nacional es uno de los elementos destacados y uno de sus más grandes atractivos. A su vez, comenta Torres, la expansión trajo consigo, en efecto, una acentuación de viejos problemas y una serie de nuevos problemas.²³

Según se afirma, (MEN-UNICEF, 1990, citado por Torres: 1992), el "precio de ir a escala" ha implicado "sacrificios inevitables en términos de efectividad y eficiencia" y se ha traducido en "la reducción del número de días dedicados a los talleres de capacitación o la imposibilidad, en algunos lugares, de suministrar las Guías de estudio a tiempo para la celebración de los cursos de capacitación. Una consecuencia de estos problemas es, por supuesto, el debilitamiento del aprendizaje experiencial en la capacitación, sumado al desánimo de los maestros y las críticas al programa". La estructura administrativa surgida de las necesidades de expansión entró en conflicto con los equipos técnicos, no siempre consultados, y resultó en un crecimiento acelerado

²³ El gran mérito de Escuela Nueva, además de ser una alternativa que surge dentro de la educación formal tradicional, está en haber nacido en la zona rural y para la zona rural, en haber sido estructurada y movilizada como propuesta curricular por maestros de base, condición que parece haber sido determinante, para que hoy, a pesar de sus retos y abandono por parte de los gobiernos de turno, sobreviva como modelo curricular con estrategias pedagógicas y componentes bien determinados.

de agentes administrativos, con demandas de capacitación que el programa no tuvo capacidad de satisfacer. En otros casos, la ausencia de tales mecanismos de organización local creó situaciones de ineficiencia e incertidumbre respecto a la expansión y el seguimiento del programa

Con relación a este aspecto, Vicky Colbert (2000:204) manifiesta que esta etapa de expansión masiva enfatizó metas cuantitativas y financieras y coincidió con toda la nueva política de descentralización del país. El Ministerio de Educación, utilizó toda su energía en su propia reorganización en el momento en que la expansión de Escuela Nueva a todas las escuelas requería mayor capacidad organizacional y gerencial para la entrega de los servicios. Surgieron muchos problemas de gestión y administración como la distorsión de la estrategia de capacitación, improvisación en el entrenamiento y en los capacitadores, regreso a la formación tradicional, no articulación de los eventos de ésta con la entrega de materiales y poca preparación en el manejo de los mismos.²⁴

Adicionalmente, se perdió el seguimiento y el apoyo a los docentes y se incorporaron nuevos maestros y administrativos sin la capacitación requerida. Muchas escuelas sólo se quedaron con el nombre y no implementaron todas las intervenciones de la Escuela Nueva. Surgió crítica por los problemas administrativos y de gestión y hubo confusión entre estos aspectos con el modelo marco.

Víctor M. Gómez (1995: 301) plantea que otros problemas encontrados se refieren a diversos

²⁴ Estas nuevas políticas que para el caso particular de la educación condujo a la fusión de las escuelas, las cuales estarían agrupadas bajo una sola institución educativa, fue una de las más sentidas y graves consecuencias para la calidad de la educación rural en las escuelas, quienes perdieron autonomía y vieron menguada su capacidad de autoregularse y de autogestionarse y por lo tanto, de proyectarse hacia un trabajo con y para la comunidad, al entenderse, la fusión como una homogenización de programas y diseños curriculares que terminaron por desconocer e invisibilizar las particularidades de los contextos, del entorno vivo y de sus saberes locales. .

grados de carencias y deficiencias en infraestructura y materiales de apoyo didáctico, con grandes variaciones según la región del país y la naturaleza de la interacción establecida entre la escuela y los recursos institucionales y materiales de su área de influencia. Un tema problemático es la naturaleza de esta interacción, pues no puede ser reducida al intercambio de algunos servicios o ayudas. Es grande la potencialidad que tiene la escuela en el rescate, revaloración y reinterpretación de los saberes populares, los que a su vez pueden modificar, complementar y enriquecer los saberes escolares formales. Sin embargo, la realización de esta potencialidad requiere maestros altamente calificados y con un alto grado de sensibilidad ante las dimensiones culturales de la vida social. En este sentido, Rosa M. Torres(1992:8) expresa que en la medida que la dinamización de la relación escuela-comunidad depende en alto grado del maestro, sus características, formación y voluntad personales definen la calidad de dicha relación que, a menudo, replica los patrones conocidos de la escuela tradicional.

Víctor M. Gómez (1995: 300) refiere, como en una de las pocas evaluaciones críticas realizadas sobre la Escuela Nueva, se afirma que las experiencias en las que se logra mejor nivel de aprendizaje son aquellas que tienen maestros de alta calificación, quienes pueden utilizar las Guías con alto grado de flexibilidad y discreción.

Haciendo referencia a distintas evaluaciones²⁵ realizadas por organismos nacionales e internacionales desde 1980, que demuestran que Escuela Nueva mejora, significativamente, los estándares educativos de la primaria rural y urbana y la autoestima de niños y niñas, Rosa M.

²⁵ Colciencias, 1982, Instituto SER de Investigación, 1987, Evaluación cualitativa de educación realizada por el grupo noruego IMTEC, 1990, Psacharopoulos, Vélez y Rojas – Banco Mundial, 1992, Análisis de datos de Pruebas Saber, 1993, Misión Social del Departamento Nacional de Planeación, 1994, Universidad de Stanford - Patrick McEwan, 1995 Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación UNESCO, 1998

Torres (1992:8) señala que los alumnos de Escuela Nueva tienen mejores resultados de aprendizaje que los alumnos de las escuelas rurales tradicionales, así como logros significativos en autoestima, creatividad y actitudes cívicas tales como sentido de cooperación, responsabilidad y solidaridad. Además, Escuela Nueva ha elevado la participación comunitaria en asuntos relacionados con las actividades escolares y ha reducido la probabilidad de deserción de los niños al terminar el quinto grado.

En este mismo sentido de reconocimientos, la UNESCO la recomienda como una experiencia de valor internacional innegable. Misiones de estudio y observación de más de 35 países han visitado Colombia para conocer en operación el Sistema Escuela Nueva y varios países lo han adaptado a las condiciones y características de sus sistemas educativos. En el año 2000 el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas seleccionó a Escuela Nueva como uno de los mejores logros del país.

La Misión Ciencia, Educación y Desarrollo,²⁶ llamada “Misión de Los Sabios”, recomendó su apoyo y difusión: “(...) Debe continuarse el fomento al modelo rural Escuela Nueva, como fue originalmente concebido y difundido (...) En los colegios de básica primaria se incorporarán los aspectos más importantes del modelo Escuela Nueva, como el trabajo con materiales de auto estudio, el trabajo en grupos y el gobierno escolar”

²⁶ La Misión de los Sabios, en síntesis tuvo como objetivo trazar un mapa y diseñar unos caminos o rutas posibles a seguir desde el Estado colombiano en lo que concierne a la Ciencia, Educación y Desarrollo. Fue constituida por Eduardo Aldana Valdés, Luis Fernando Chaparro, Gabriel García Márquez, Rodrigo Gutiérrez Duque, Rodolfo Llinás, Marco Palacios, Manuel Elkin Patarroyo, Eduardo Posada Flórez, Ángela Restrepo Moreno y Carlos Eduardo Vasco. El informe de la Misión de los Sabios fue presentada en el documento Colombia: Al filo de la oportunidad, en Bogotá, Colombia, año 1996.

Por su trabajo y contribución con la calidad de la educación, la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN) y su directora ejecutiva, Vicky Colbert de Arboleda han sido galardonadas en varias ocasiones.²⁷

Al hacer un balance de la Escuela Nueva, Colbert (2000:218) afirma:

“A pesar de todos los problemas de gestión mencionados, los resultados de Escuela Nueva continúan teniendo mejores logros académicos y socioafectivos en los niños, no solamente en Colombia sino comparativamente con otros países de Latinoamérica. Esta es una de las razones por las cuales 35 países se han inspirado en esta experiencia, no solo para conocer el modelo sino para comprender las estrategias de cambio por las cuales una innovación puede sobrevivir, a pesar de las deficiencias del sector educativo”.

La Escuela Nueva en la Escuela Rural Francisco José de Caldas

Luego de trabajar como maestra rural implementando el modelo Escuela Nueva, puedo decir, en mi caso particular, que si bien existen muchos factores por revisar a la hora de

²⁷ Estos son algunos de sus últimos reconocimientos: 2013 Su Alteza Sheikha Moza bint Nasser, Presidente de la Fundación Qatar, otorgó el Premio WISE 2013 en Educación. El WISE Prize, es la primera distinción de su categoría en reconocer a una individuo o equipo por una contribución sobresaliente, de primera categoría, a la educación, fue concedido a Vicky Colbert, de Colombia. 2012 La Revista Semana y Royal Salute premiaron a la FEN por su labor de transformación pedagógica y mejorar la calidad de Educación en el país. 2012 La FEN fue seleccionada por The Global Journal como una de las 100 ONGs más importantes del mundo. 2011 Vicky Colbert fue galardonada con el premio Henry R. Kravis por su excepcional liderazgo, tenacidad y extraordinarios logros en el mejoramiento de la calidad de la educación. 2009 La FEN, a través de su directora, Vicky Colbert, recibió el galardón en reconocimiento a los importantes avances que en educación se adelantan nacional e internacionalmente. Se trata de uno de los 6 premios que otorgó la Fundación Qatar en tres áreas: pluralismo, sostenibilidad e innovación. 2007 Vicky Colbert recibió la primera versión del premio Global a la Ciudadanía, Global Citizen Award, premio otorgado por Iniciativa Global Clinton (CGI) que dirige el expresidente Bill Clinton.

implementar el modelo, las deficiencias en términos de operatividad, recursos materiales adecuados, formación docente, contenidos de las guías son significativamente sentidos, también con toda certeza puedo afirmar que en gran medida el aporte que hace esta propuesta curricular, al propiciar el encuentro del estudiante con el docente, del estudiante con el estudiante y del docente y el estudiante con los saberes académicos y comunitarios, es precisamente generar otras formas de interacción que se traducen en actitudes autónomas, participativas, críticas y responsables.

Así, las estrategias del modelo para hacer posible una construcción de la autonomía, la democracia y la solidaridad se movilizan a través de estrategias como las del gobierno y comités estudiantil, en cuyo ejercicio se gesta un empoderamiento que lleva a los estudiantes a hablar con propiedad de lo que hacen en la escuela, de sus vivencias, de sus aprendizajes, a ser reflexivos, a proponer y a argumentar; situaciones que sin lugar a dudas requieren un maestro orientador que potencie las posibilidades que ahí surgen: exposición, contrastación, articulación de saberes académicos con el saber popular, para llegar a la construcción de un nuevo conocimiento.

Frente a los componentes que estructuran el modelo Escuela Nueva, la escuela Francisco José de Caldas en sus acciones, se acerca o distancia de ella, de la siguiente manera.

Componente Curricular: Este es el componente que más se ha trabajado en la escuela rural Francisco José de Caldas y por lo tanto, el más fortalecido. Las estrategias como el Gobierno Estudiantil y el trabajo con las Guías, constituye parte central del 'proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, siendo importante aclarar que en su implementación el principio de adaptabilidad ha sido apropiado y puesto en práctica por las docentes. Así en lo que refiere al

gobierno estudiantil (estrategia ya descrita en este trabajo. Se han hecho algunas modificaciones, más allá de elegirlo como tal. Se desarrolla a la manera de un proyecto pedagógico con objetivos, justificación, planteamiento del problema y marco teórico. Para su desarrollo, en la escuela, se implementan etapas que constituyen el trabajo de campo:

ETAPA I: Sensibilización. En esta etapa se realiza la Asamblea General de Estudiantes, en la que se evalúa el Gobierno Estudiantil del año anterior, se exponen y se plantean tanto por estudiantes como por profesores las propuestas conducentes a reorganizar el gobierno. Finalmente se inscriben los candidatos.



Figura 10. Asamblea General de Estudiantes en la Escuela Francisco José de Caldas.

ETAPA II: La Escuela que queremos. En esta etapa los candidatos identifican los intereses y las necesidades de los estudiantes, al revisar sus sugerencias y recomendaciones. Posteriormente los candidatos elaboran sus proyectos con el acompañamiento de las profesoras y padres de familia. Los electores también deben prepararse en esta etapa, para revisar, evaluar y tomar la decisión de elegir con responsabilidad.

ETAPA III: Presentación de los proyectos. Los y las candidatas presentan sus propuestas ante los diferentes grupos de la escuela, recorren salón por salón y al cierre de esta etapa se realiza un foro con todos los candidatos.



Figura 11. Candidato al Gobierno Estudiantil presenta su propuesta ante sus compañeros en la escuela Francisco José de Caldas.

ETAPA IV: Elección del Gobierno Estudiantil. En esta última etapa se elige el Presidente(a) del Gobierno Estudiantil, quien será el o la estudiante que logre el mayor número de votos, el vicepresidente(a) será quien obtenga la segunda votación, y el secretario(a) quien obtenga la tercera votación.



Figura 12. Elección del Gobierno Estudiantil en la escuela Francisco José de Caldas.

ETAPA V: Conformación de Los Comités. Una vez se conoce la conformación del Gobierno Estudiantil, se convoca al resto de estudiantes a conformar los Comités que serán parte de su equipo de trabajo. Los Comités se nombran de acuerdo a las necesidades de la escuela y cada estudiante se inscribe en el comité de su interés.



Figura 13. Los estudiantes de la escuela Francisco José de Caldas eligen su comité.

Estos Comités dinamizan el diario vivir en la escuela y son apoyados por las docentes y algunos padres y madres de familia, quienes conjuntamente con los estudiantes definen sus funciones y acciones. Es así, como mensualmente el Gobierno Estudiantil se reúne con los

Comités, con el propósito de implementar su proyecto, escuchar sus propuestas, conocer y evaluar el trabajo que están desarrollando, e identificar logros y dificultades.

Una vez se termina este proyecto, la propuesta ganadora se constituye en el segundo proyecto pedagógico del año escolar, a partir del cual surgirán nuevas ideas e intereses para los próximos proyectos.

Desde el trabajo con las Guías de Escuela Nueva, para organizar el trabajo de aula se elabora el plan de asignatura y de aula teniendo en cuenta las guías de aprendizaje, las cuales son dinamizadas por los proyectos pedagógicos, pues es a partir de estos, que se seleccionan las unidades de las guías a trabajar y los contenidos que van a tener relación con él.

La selección de los contenidos de las guías de Escuela Nueva, y su relación con el proyecto a desarrollar, se revisa y se discute, en particular, con los estudiantes de los grados 4° y 5°. Los estudiantes argumentan ante el grupo y ante la profesora en qué aspectos y en qué sentido logran identificar o no esa relación.

Desde la experiencia en el trabajo con las guías en la escuela Francisco José de Caldas, se aprecia como los estudiantes al tener que leer y comprender la consigna que da la guía para realizar las actividades propuestas, exige en ellos un mayor nivel de comprensión, de expresión y de argumentación de sus ideas, al tener que contrastarlas y confrontarlas con sus compañeros y docentes.

Otro aspecto relevante en esta experiencia, es que una vez los estudiantes apropian desde lo procedimental la estructura organizativa de la guía, el trabajo autónomo y colaborativo se fortalece, situación que se evidencia cuando aún en ausencia de la maestra, los estudiantes

continúan su trabajo académico, realizan exposiciones, elaboran los materiales de apoyo requeridos y se asignan responsabilidades.

También se advierte, que para llegar a tales niveles de apropiación de la guía, es condición sine-qua-non que el docente acompañe este proceso, situación que le implica hacer una revisión crítica de la estructura y de la forma como se presentan los contenidos en las guías, relacionarlos con situaciones significativas, y hacer los ajustes necesarios de acuerdo a lo observado en el desarrollo de las clases. Además, se debe propiciar los espacios para la puesta en común y dialogar acerca de los nuevos aprendizajes, plantear preguntas y situaciones desequilibrantes que conduzcan a un verdadero proceso de construcción del conocimiento. Así, es casi inevitable que surjan en el espacio escolar, ideas para innovar y particularizar la propuesta curricular. De otra manera, el potencial de la guía quedará reducido al desarrollo y transcripción de temáticas prescritas.

Componente Formación Docente

En el caso particular de la escuela Francisco José de Caldas con característica de multigrado, no existe una inducción, capacitación o acompañamiento, que permita a los docentes, enfrentados a este tipo de escuela, conocer a fondo la estrategia metodológica. Los espacios para la discusión pedagógica, cedidos desde los directivos son pocos, y cuando estos se dan, en la mayoría de las ocasiones, terminan siendo para responder a otros intereses más de carácter administrativo que pedagógico.

Por lo anterior, las docentes de esta escuela decidieron aprovechar la experiencia de una de las maestras, que había sido maestra unitaria durante 8 años y buscar y acordar espacios de

autoformación en el modelo Escuela Nueva. El trabajo en equipo, la reflexión y la contrastación de la teoría con la práctica constituyen el componente de Formación Docente en la escuela rural Francisco José de Caldas.

Componente Administrativo

Con relación a este componente, se puede decir que la relación con los órganos administrativos locales: Junta de Acción Comunal y Junta Administradora Local, se da en términos de la invitación a la escuela a participar en proyectos productivos de los cuales han sido beneficiados la comunidad.

Desde la Institución Educativa Los Andes, administración central de la que depende la escuela rural Francisco José de Caldas, la decisión respecto a la propuesta educativa tendía a homogeneizar un modelo pedagógico (diferente a escuela nueva) para las tres sedes educativas que conforman la Institución. Mantener como propuesta curricular Escuela Nueva para la sede Francisco José de Caldas obligó a las docentes a iniciar un proceso de defensa argumentada principalmente en los resultados que en términos de autonomía, responsabilidad y motivación por el aprendizaje las docentes han observado en sus estudiantes desde que se viene implementado las estrategias curriculares del modelo escuela nueva. Finalmente se logra el propósito de dar continuidad a la implementación de escuela nueva.

Componente Comunitario:

Como bien se ha descrito en el aparte de contextualización del presente trabajo, este es el componente más frágil de la escuela Francisco José de Caldas con relación al modelo en la que se enmarca, pues si bien estrategias como entrevistas y monografías propuestas para este componente en Escuela Nueva, apenas se han esbozado, la relación con la comunidad se encuentra reducida al cumplimiento de compromisos formales escuela-padres de familia: Reuniones informativas sobre el rendimiento escolar y ajustes administrativos, socialización de propuestas que ya se encuentran diseñadas y decididas, participación en festivales y mingas.

La distancia de la escuela frente al reconocimiento del entorno vivo donde se encuentra inserta, es precisamente una de las razones fundamentales que justifica el presente trabajo de investigación.



Figura 14. La Escuela y sus Familias

Las familias de los niños campesinos que hoy (año 2012) asisten a la escuela, 42 en total, al igual que gran parte de la población del corregimiento, son emigrantes de los departamentos del Cauca y Nariño, 32 de ellas asentadas en la región desde hace aproximadamente 40 años; algunos padres de familia han nacido en la zona y cinco familias son desplazadas que llegaron a la región en los últimos tres años. Algunas de estas familias devengan sus ingresos económicos como empleados del Centro Recreacional Yanaconas-Comfenalco, otros laboran como mayordomos de fincas y otros de cultivar en sus parcelas productos como café, mora, plantas medicinales y ornamentales. Las posibilidades económicas de los pobladores son limitadas, debido en parte, a que las leyes de protección y conservación ambiental, tales como la Ley 99 de 1993 y el Código de Recursos Naturales, Decreto 2811, prohíben destinar zonas de Parque Natural Nacional o zonas de reserva forestal a actividades que no sean de conservación y de manejo forestal.

En este contexto rural cobra vida la propuesta de construir con todos los actores involucrados en el proceso educativo las bases de un diseño curricular que articule los saberes de la comunidad, con los saberes académicos, de modo que responda a las particularidades socioculturales de la zona donde se encuentra inserta la Escuela Francisco José de Caldas, ubicada en el corregimiento de Los Andes, zona rural del municipio de Santiago de Cali.

1.4.1 Caracterización

A partir del trabajo de campo realizado en el marco de la presente investigación, en contraste con la revisión histórica de lo que ha sido y como se ha concebido la educación rural en Colombia, las políticas de desarrollo que la soportan y de los tipos de currículo predominantes, de lo cual da cuenta la realización del diagnóstico participativo, se retrata lo que existe a hoy, las

situaciones que se viven y se presentan, las cuales de alguna manera, también registran esa parte del pasado que todavía pervive o está pasando, para explicar en toda su dimensión el estado actual de la escuela, de su entorno vivo y desde ahí proyectar el tipo de educación rural que se quiere y se necesita para el momento actual, en el contexto local donde se encuentra inserta la escuela rural Francisco José de Caldas. Así se aborda esta experiencia rural en particular: Comprender cómo es y por qué, para saber cómo se transforma.

Es importante aclarar que si bien el proyecto de investigación fue presentado a la totalidad de las 40 familias con hijos en la escuela, así como a todos los líderes de las organizaciones de la comunidad, finalmente deciden involucrarse de manera comprometida con el proceso de investigación veintidós participantes, los cuales se caracterizan a continuación. Quienes no participan argumentan que por razones de trabajo carecen del tiempo requerido para participar en los talleres convocados.

La presente caracterización se realizó con base en los aportes y puestas en común de los participantes durante el desarrollo de talleres, en sus respuestas a las preguntas planteadas en las entrevistas y en los resultados de la encuesta aplicada a los padres y madres de familia, vecinos y líderes de la comunidad con el propósito de conocer el estado socioeconómico de las familias que habitan en la comunidad. La caracterización muestra el perfil de los participantes que de manera fundamental contribuyeron a esta experiencia rural para construir un diseño curricular participativo, y además, hace un contraste entre diversos momentos históricos que forman parte de lo que es hoy la escuela rural Francisco José de Caldas y su entorno.

1.4.1.1. De los Padres, madres de familia, vecinos y líderes de la comunidad

Este grupo de adultos estuvo conformado por 22 personas, 16 mujeres y 6 hombres, 9 nacieron en la zona y viven en ella desde entonces, y 13 llegaron como migrantes en promedio hace 14 años. Esta información cuantitativa da indicios de una estabilidad en la permanencia de las familias en la zona, lo que en contraste con la información cualitativa puede verse como una potencialidad cuando esto se traduce en el conocimiento mutuo de los habitantes, sus formas de relacionarse entre sí y con el entorno, las lecturas que hacen sobre sus problemáticas y de cómo resolverlas, fundamental para el objeto de investigación.

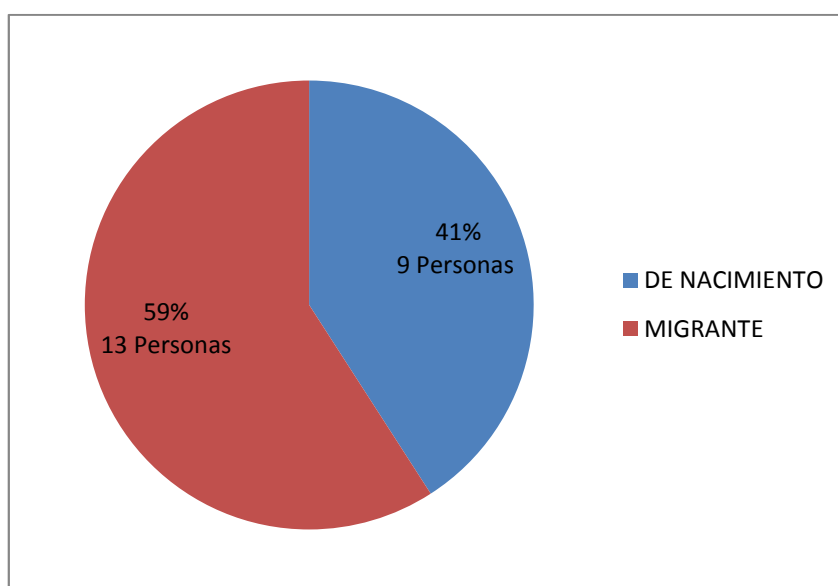


Figura 15. Lugar de nacimiento: La gráfica registra el porcentaje de participantes migrantes en contraste con el porcentaje de participantes nativos.

Fuente: trabajo de campo

Son familias en su mayoría de origen Caucaño o Nariñense y el promedio de vida en la región es de 22 años. Actualmente viven en los corregimientos de Los Andes y Pichindé.

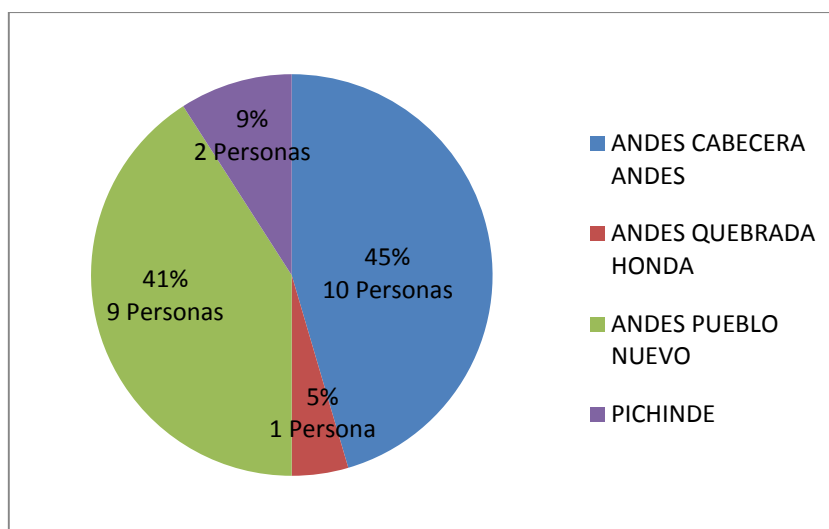


Figura 16. Lugar donde viven: La gráfica registra la ubicación de las viviendas de los participantes en los dos corregimientos.

Fuente: trabajo de campo

La composición familiar de los participantes es mayoritariamente de tipo nuclear de tres o cuatro miembros, variando entre 2 y 7 personas. Cuatro representan familias extensas con 4, 5 o 6 miembros y una de ellas la conforman 5 miembros siendo la participante cabeza del hogar. Al contrastar la información predominantemente cualitativa con la indagación cuantitativa de la composición de las familias, se precisa un indicador que es para la escuela determinante respecto a los procesos organizativos que puede desde ella dinamizar, dada la relevancia que tiene la familia en los procesos educativos, más aun cuando la fuerza del encuentro con diversos actores en este proceso de construcción de la propuesta educativa radica precisamente en la participación.

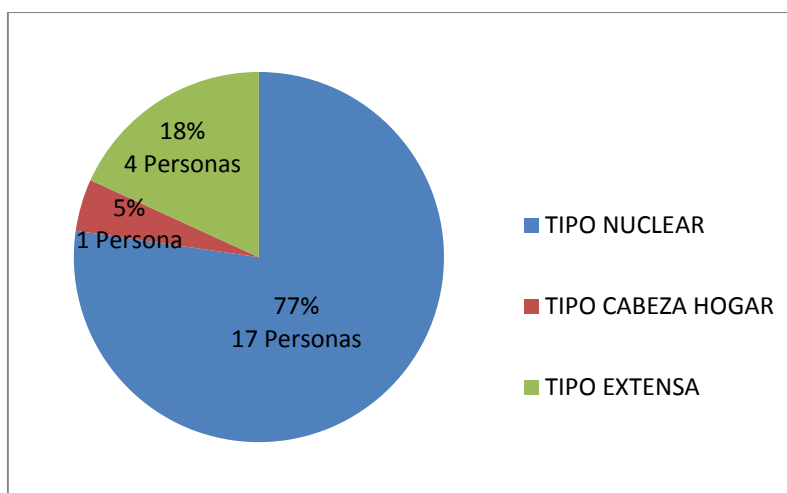


Figura 17. Composición familiar: La gráfica muestra el porcentaje de tipos de familias identificadas en el grupo de participantes.

Fuente: trabajo de campo

15 de ellos son propietarios de su finca, 2 laboran como mayordomos realizando oficios varios y no son propietarios de ningún terreno. Son propietarios de su casa de vivienda 3 de los participantes adultos y los 2 restantes viven en casas del corregimiento que no son de su propiedad. En el grupo de participantes, el alto porcentaje de personas propietarias de su vivienda mayoritariamente del tipo finca, confirma el arraigo al campo y a las actividades agropecuarias que realizan, sobre las cuales se ha profundizado en los encuentros y conversatorios con los participantes.

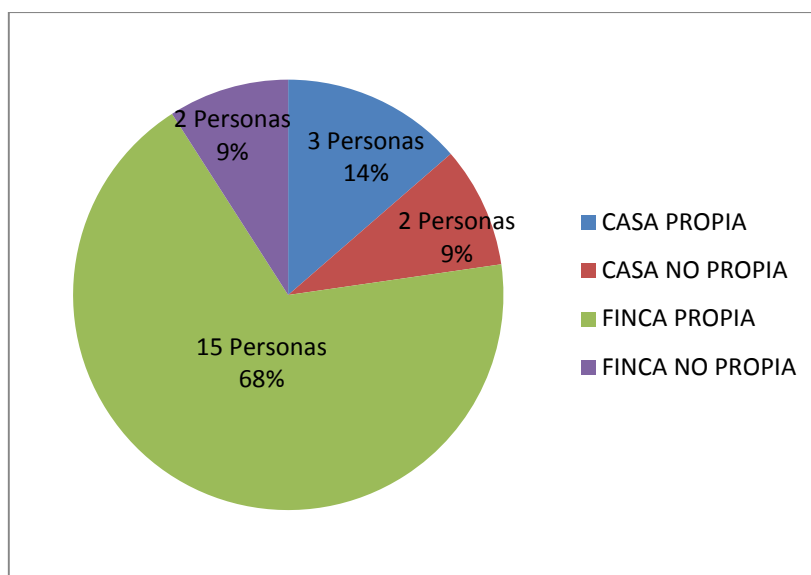


Figura 18. Propiedad. La gráfica muestra el porcentaje de participantes propietarios y no propietarios por tipo de vivienda.

Fuente: trabajo de campo

Con relación al nivel de escolaridad del grupo, 9 llegaron a concluir o cursaron algún nivel de su formación básica primaria, 7 de la básica secundaria, 6 concluyeron la educación media, la técnica y 1 la universitaria. Si bien esta información muestra el alcance de algunos niveles educativos, también corrobora las brechas aún existentes entre la educación rural y la educación urbana expuesta en el presente trabajo.

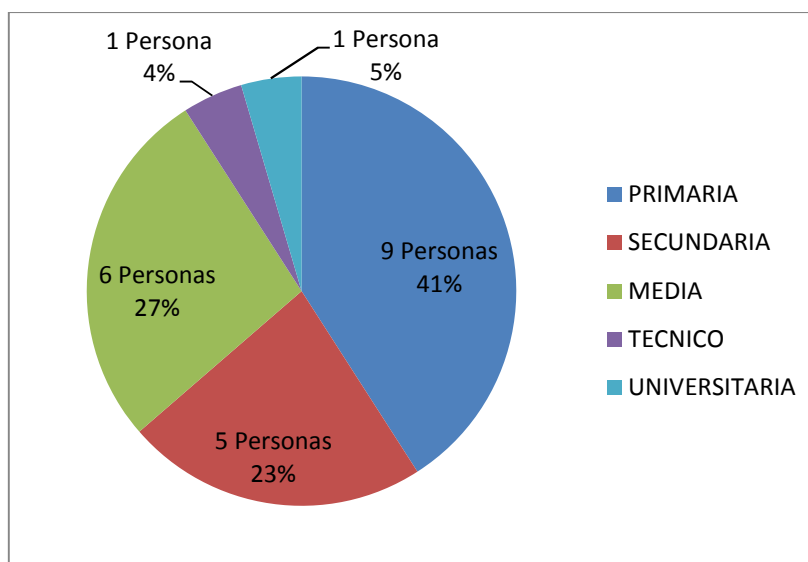


Figura 19. Escolaridad. La gráfica muestra los niveles de estudio de los participantes.

Fuente: trabajo de campo

Para garantizar la subsistencia, la mayoría de ellos cultivan y comercializan productos como mora, flores, plantas aromáticas, café; también se dedican a la cría de pollos y de cerdos. Esta actividad la combinan con jornales en otras fincas, algunos trabajan en oficios varios en la zona urbana de Cali, y otros se dedican a la minería y a la tala de bosques. Es importante anotar que combinan dos o tres actividades, pues aclaran que no podrían sobrevivir solo del cultivo de productos. 8 participantes buscan trabajo. Detallando otras cifras en este sentido, 9 de los participantes tienen como ocupación principal las actividades en el hogar, 4 de las amas de casa adicionalmente realizan labores agrícolas, 2 oficios varios y otras 2 están en busca de trabajo. Dedicados a la agricultura como ocupación principal son 7 de ellos, 3 de éstos agricultores adicionalmente buscan trabajo. Las labores de acuerdo a la gráfica continúan siendo predominantemente agrícolas, la labor que se denomina por las señoras como ama de casa, incluyen las labores de siembra, cosecha y comercialización que la mayoría de ellas realiza,

como se deja ver en los diálogos realizados en la presente investigación. Si bien hay una relativa cercanía con la parte urbana de la ciudad y algunas personas se desempeñan como empleados en la ciudad, predomina un fuerte arraigo campesino evidente en sus vínculos con el entorno.

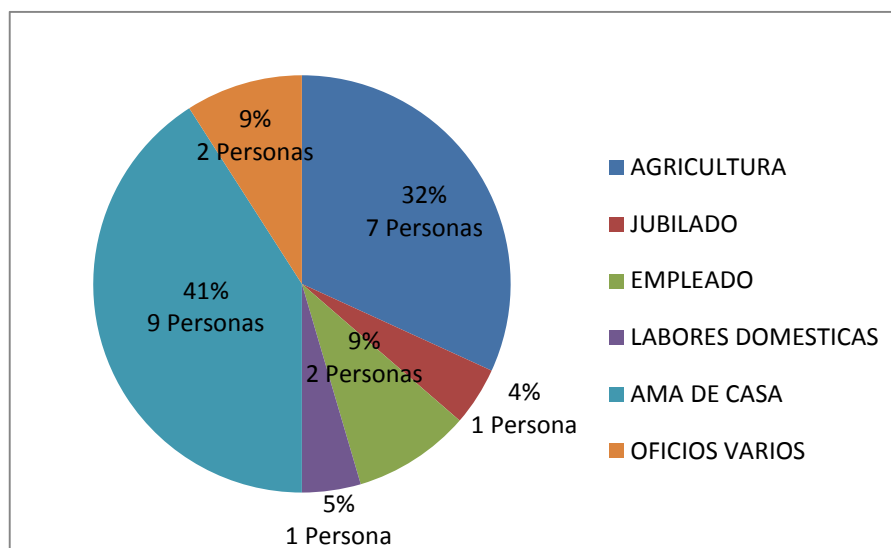


Figura 20. Actividad. En la gráfica se muestran las diversas labores a las que se dedican los participantes.

Fuente: trabajo de campo

Respecto al lugar donde viven, si bien reconocen que muchas de las formas de relación que han establecido con la naturaleza pone en riesgo el equilibrio y sostenibilidad ambiental del lugar, todos manifiestan agrado por él, valoran sus riquezas naturales y piden que la educación para los niños y jóvenes priorice el cuidado y conservación del entorno natural, exaltan su tranquilidad, la calidad humana de los vecinos, los bajos costos de vida, la cercanía a la ciudad, el tener las escuelas en la zona, entre otros. También reconocen que quienes se van de la zona lo hacen para buscar mejores oportunidades laborales y para poder continuar sus estudios, algunos

piensan que los que se van se dejan seducir por la ciudad o desperdician el potencial que hay en la zona.

La mitad de los participantes no hacen parte de iniciativas comunitarias en organización alguna, la mayor participación en iniciativas organizativas la hacen 5 personas a través de instituciones del gobierno, le siguen las que participan de iniciativas mixtas y las no gubernamentales se expresan con 2 participantes entre los asistentes al proceso de investigación. Confirman estos datos la frágil participación de la comunidad en los procesos de organización comunitaria.

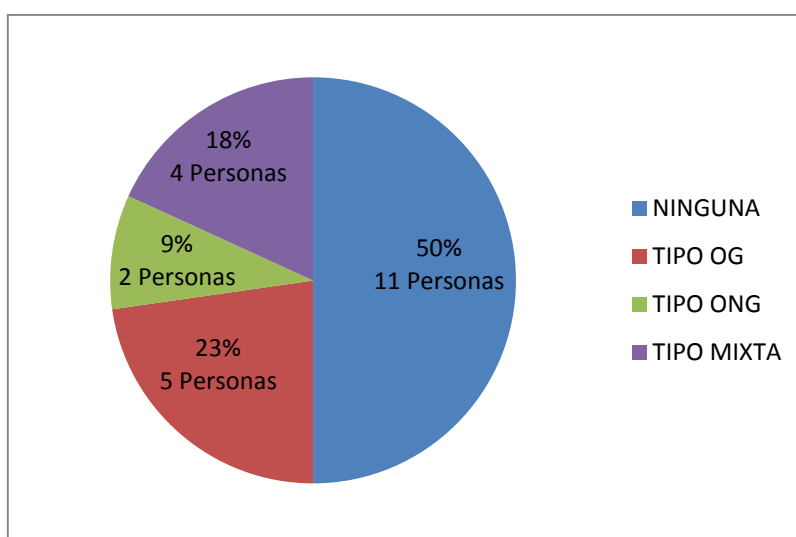


Figura 21. Relación con entidades gubernamentales. La gráfica muestra el porcentaje de vinculación de los participantes a diversas organizaciones tipo Gubernamental (OG), No Gubernamentales (ONG)

Fuente: trabajo de campo

En la actualidad sus sueños se centran en poder dar a niños y jóvenes mejores oportunidades, que logren terminar sus estudios de bachiller para que vayan a la universidad y sean profesionales. La mayoría de los participantes manifiesta que ellos soñaron alguna vez con

estudiar y ser profesionales pero que no lo pudieron hacer por limitaciones económicas y les tocó ponerse a trabajar.

Priorizan como fundamental en la enseñanza y el aprendizaje para sus hijos el cuidado del medio ambiente, el amor por la naturaleza, el respeto, los valores, la creación de sus propias empresas, y ojalá se les enseñara inglés y sistemas.

Con relación a su comunidad añoran las mingas en las que participaban con sus padres y abuelos cuando eran niños, manifiestan que el sentido de comunidad se ha perdido y que ya poco se encuentran para pensar en cómo resolver los problemas conjuntamente, por esto ven en la idea de reunirse a construir el diseño curricular para la escuela, una oportunidad de encontrarse de nuevo, de compartir y de pensarse algo en conjunto como hace rato no lo hacen.



Figura 22. Reuniones con padres de familia

1.4.1.2 De las Docentes

El grupo de docentes de la escuela Francisco José de Caldas lo constituyen 3 licenciadas, 2 de ellas en Educación Básica Primaria y una en Ciencias Sociales. Su tiempo promedio en el ejercicio docente es de 21 años aproximadamente, y de manera particular ejercen su profesión en la zona rural desde hace 10 años, 5 años y 6 meses respectivamente (A la fecha 22 / 08 / 2012).



Figura 23. Docentes

Las docentes que viajan hasta la escuela desde la zona urbana de Cali si bien hablan del asombro y temor que experimentaron ante el encuentro con lo rural, la distancia de sus hogares, el tener que asumir dos y tres grados simultáneamente, contar con tan pocos recursos didácticos y ninguna orientación respecto a la metodología a implementar, hoy reconocen que más que ir a enseñar, lo que han realizado es un curso de aprendizaje, tanto en su campo profesional, como para la vida, que no desean abandonar.

Respecto a su concepción sobre la educación rural tienen diversas posturas: Mientras una de

las docentes manifiesta que esta educación no ha sido pensada para el contexto, ya que se dan los mismos parámetros de la educación urbana, las otras 2 docentes plantean que la rural, es una educación diferente con ritmo propio que le apuesta a educar para la vida teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, que ayuda a formar líderes y a fortalecer el trabajo en equipo, a través de la metodología de Escuela Nueva. Consideran que la principal diferencia entre la educación urbana y rural está en la desatención por parte del Estado a esta última, en cuanto a mejoramiento de la infraestructura de las escuelas, la dotación de material didáctico, herramientas tecnológicas y acceso a internet. De otra parte, manifiestan que mientras en la educación rural se trabaja con Escuela Nueva, se utilizan guías de aprendizaje, el trabajo es autónomo, y predomina el trabajo en equipo, en la educación urbana aún predomina la clase magistral.

A sus estudiantes los identifican como niños amables, tranquilos, que tiene sentido de pertenencia por la escuela, con conocimiento y valoración por su entorno. A los padres de familia los reconocen como personas amables, con escaso sentido de pertenencia a la comunidad y poco comprometidos con las responsabilidades escolares de sus hijos. Para las docentes, los vínculos de la escuela con la comunidad se dan a través de los proyectos pedagógicos que se generan en la escuela, cuando se les invita a participar a través de consultas, entrevistas, colaboración en las mingas y otras actividades propuestas desde la institución educativa. Aceptan que tanto los padres de familia y comunidad en general desconoce mucho de las cosas que se hacen en la escuela, pues aunque se han atrevido a transformar el modelo tradicional que había predominado en la escuela, aún hay mucho por hacer para trascender el peso que aún tiene, la necesidad de cumplir con los contenidos académicos.

1.4.1.3 De los Estudiantes

De los grados 3°, 4° y 5° de básica primaria participaron un grupo de 29 estudiantes con edades que van desde los 9 hasta los 14 años. 19 de ellos viven en familias nucleares, 5 viven en familias extensas, 4 en familias donde la madre es cabeza de hogar y 1 de ellos vive con sus abuelos.



Figura 24. Los estudiantes

Este grupo de estudiantes que en su mayoría se muestran entusiastas por el aprendizaje y los proyectos de los que participan activamente en la escuela, piden que se mantenga la Tienda Escolar Saludable y La Huerta²⁸.

²⁸ Los estudiantes de la escuela Francisco José de Caldas constituyen al principio del año escolar el gobierno estudiantil, el cual es elegido por votación. Una vez se elige, se conforman los comités de apoyo al gobierno estudiantil, a los cuales se integran, según su preferencia, todos los estudiantes de la escuela. Son los estudiantes en cabeza de su gobierno y comités quienes con orientación de las profesoras, proponen, impulsan, trabajan y asumen responsabilidades en las diversas actividades que demandan estos proyectos.

Respecto a la educación, expresan que para ellos es una oportunidad de salir adelante, de ser alguien en la vida, de poder llegar a ser profesionales, de conseguir trabajo y así ayudar a sus padres. De las áreas básicas del conocimiento expresan especial interés por las matemáticas y las ciencias naturales.

Del lugar donde viven consideran importante se les enseñe a cuidar y a conservar la naturaleza. Les gustaría aprender más sobre las plantas, los bosques, el agua y las especies naturales, idiomas y que haya internet. Para asistir a la escuela el encuentro con los amigos constituye una motivación fundamental. Expresan respeto y gusto por sus profesoras, aunque se quejan de sus regaños.

De su entorno natural admiran el paisaje, las montañas, los nacimientos de agua, el clima, la naturaleza, su tranquilidad y belleza.

El fin de semana sus actividades son: Ir al río, permanecer en casa, jugar con los amigos, colaborar con los oficios de la casa o la finca, bajar a Cali a comprar el mercado con sus padres, jugar play y ver televisión.

1.4.1.4 De los Jóvenes egresados de la escuela



Figura 25. Jóvenes egresados de la escuela

El grupo de jóvenes egresados de la escuela, estuvo conformado por 8 estudiantes, 5 mujeres y 3 hombres con edades entre los 12 y los 17 años, quienes realizaron sus estudios en la escuela Francisco José de Caldas hasta el grado 5° de básica primaria. Actualmente cursan su bachillerato en la Institución Educativa Pichindé: 2 de ellos cursan el grado 6°, 2 el grado séptimo, 2 cursan octavo y 2 noveno.

Consideran importante estudiar porque es una oportunidad para progresar y constituye un requisito para ser profesional, superarse y ser alguien en la vida.

De su entorno reconocen que posee importantes riquezas naturales. Ven como una necesidad aprender a cuidar, a valorar y a conservar la naturaleza, así como algunas actividades relacionadas con el campo, para lo cual proponen como tema de aprendizaje: la agricultura y el trabajo con la tierra. Definen la naturaleza como un potencial del que hay mucho que aprender. Expresan como una problemática el hecho de que la presencia de las personas en la zona, sea

considerada como un riesgo que afecta el medio ambiente.

De la que fue su escuela recuerdan con especial afecto el compartir con sus compañeros, el cariño y confianza que les brindaban las profesoras, las novenas al niño Dios en diciembre, las semanas culturales, los paseos y el aprendizaje en la huerta. Les hubiera gustado tener una sala de sistemas, mas guías de trabajo, pues recuerdan que no alcanzaba para todos y por este motivo peleaban con sus compañeros. Como recomendación para la escuela dejan dicho que además de dar las clases, sería bueno que se enseñara más todo lo relacionado con el medio ambiente.

1.4.1.5 La historia: ayer, hoy y mañana



Figura 26. Nuestro vecino mayor de la comunidad narra la historia de construcción de la escuela

La historia de la escuela Francisco José de Caldas inicia en el año 1939, cuando fue fundada la primera escuela de la zona por un sacerdote franciscano que vivía en el convento de los hermanos Maristas ubicado en Yanaconas. La escuela de entonces, funcionaba al lado de la capilla, en un terreno prestado por el señor Juan B. Quintero, el cual posteriormente se vendió y la escuela fue trasladada a una casa cercana a la hacienda “La Yolanda”. En el año 1954 por gestión de la Junta de Acción Comunal de la vereda se logra conseguir una casa prefabricada, la cual se adecuó como escuela, en terrenos que fueron cedidos por la C.V.C., donde hoy funciona la escuela, la cual fue remodelada y construida totalmente en el año 2000²⁹.

Para complementar la historia, en una actividad denominada “Cuento de Abuelos” promovida por la Fundación “Ecotupay”³⁰, los pobladores más antiguos de la zona narran entre otros detalles, que la escuela fue gestionada por la comunidad, que durante casi 15 años a partir de su fundación esta escuela rural solo ofreció los dos primeros años de escolaridad: Grado 1° y grado 2°, y posteriormente con la ampliación de uno a dos maestros, también se abrieron el grado 3°, 4° y 5°. Lo más importante según ellos era aprender a leer, a escribir, a sumar y a restar³¹.

En estos relatos se hallan las primeras coincidencias con la realidad nacional en lo que respecta a la educación rural: La influencia de la iglesia en lo educativo, los dos grados de escolaridad que prevalecieron por un largo periodo y la relevancia de la enseñanza de la lectura, de la escritura y de algunas nociones de matemáticas en los programas de estudio.

²⁹ Relato oral de las exalumnas Ligia y Aurora Collazos, hoy señoras que aún viven en la comunidad.

³⁰ Organización No Gubernamental gestada y liderada desde el año 2010 por la profesora universitaria Liliana Tenorio, habitante del corregimiento de Los Andes.

³¹ Relatos de Guillermo Collazos y Gerardo Campo quienes viven en la zona desde hace 50 y 40 años respectivamente, Junio de 2012.

De otra parte, en los talleres realizados con los adultos, con el propósito de reconocer su concepción sobre la escuela que les tocó vivir, padres de familia, líderes y vecinos de la comunidad, en su mayoría, describen la severidad de la autoridad del maestro, el aprendizaje memorístico y el castigo físico. Así lo expresan algunos participantes:

“A mí no me gustó la escuela. Yo por eso le cogí miedo a la escuela porque la profesora era muy brava, eran muy rígidos. Si uno llegaba pasado un minuto en la hora de entrar, había una monja con un fuate que se amarraban en la cintura y de una vez le pegaba a uno dos lapsos y lo devolvían”

“no había comunicación entre profesores y alumnos, predominaba el garrote, la dictadura”

“El método que usaban en mi escuela era tortuoso. Los castigos físicos, aprender de memoria comas y puntos, sumado a la mínima participación, planas, llenar cuadernos”

Con relación a los maestros que han pasado por la escuela Francisco José de Caldas la profesora Ofelia Romero la docente más antigua de la escuela (15 años) relata acerca de los programas curriculares implementados en la escuela, de la procedencia y formación de los maestros, de la modalidad de enseñanza y de la participación de la comunidad en el diseño e implementación de la propuesta curricular.

Al respecto, la docente anota que los planes de estudio se diseñan a partir de las políticas educativas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, aunque vale la pena observar que si bien las condiciones de la población escolar de la zona demandan la atención simultánea de varios grados por maestro, el modelo Escuela Nueva diseñado para atender, entre otras, esta característica particular de las zonas rurales, no empezó a implementarse en la escuela Francisco

José de Caldas, sino hasta el año 2007, cuando por voluntad y decisión de sus docentes se emprende un proceso de indagación, estudio e implementación de las estrategias curriculares propuestas para la Escuela Nueva.

Los maestros nombrados en esta escuela carecían de la formación en el modelo Escuela Nueva, tal es el caso, que a pesar de que se contaba con las guías para desarrollar el programa y la ubicación estratégica de dos tableros por salón, estas guías no fueron utilizadas, por lo menos, como lo propone la Escuela Nueva y en algunos casos fueron convertidas en un texto para ser transcrito por los estudiantes en sus cuadernos. El proceso de enseñanza antes del 2007 se reconoce como tradicional. Esto indica que implementar una metodología flexible, exitosa y pertinente en contextos rurales como lo es Escuela Nueva, obedece más al interés y a voluntades de los maestros, que a un acompañamiento y orientación desde los directivos de los establecimientos educativos y mucho menos desde las secretarías de educación que dirigen el ente territorial.

1.4.2 El “Problema” de la Escuela

Después de haber revisado la historia de la Educación Rural en Colombia con el propósito de comprender y explicarse la historia y situación actual de la educación en la escuela Francisco José de Caldas, se puede decir, de acuerdo a lo expresado por los participantes en los encuentros y jornadas realizadas durante el trabajo de campo en la presente investigación, que en esta escuela rural se confirma, se concreta y se particulariza lo que ha sido esta educación, lo cual, por un lado, acerca a comprender la concepción de campesino, de campo, de desarrollo rural, de maestro, de escuela y de educación, de quienes desde sus cargos de poder han tenido la posibilidad de propiciar mejores condiciones de vida para el sector rural; y por otro, conduce a

pensar en la necesidad inaplazable de apostar por la construcción de una historia diferente.

Para reconocer la historia que se construye hoy se retoman, en primera instancia las intervenciones de algunos jóvenes que en consenso manifiestan:

“Nos gustaría permanecer en la zona, pero si queremos continuar estudiando y encontrar buenas oportunidades de trabajo, debemos irnos a la ciudad, pues aquí hay pocas posibilidades de trabajo; además no hay internet ni avances tecnológicos, los cuales se encuentran en la ciudad”³²

Y en segundo lugar, se mencionan algunas anotaciones puntuales consideradas como relevantes durante las jornadas de trabajo de campo en la presente investigación, los cuales se constituyen en señaladores de una historia que se quiere y se piensa construir. Estas son:

Tanto padres de familia, líderes de la comunidad, estudiantes de la escuela y jóvenes egresados desde diferentes escenarios expresan la necesidad de que su entorno y todo lo relacionado con el cuidado del medio ambiente hagan parte de lo que se enseña y aprenden los estudiantes que asisten a la escuela.

Si bien los adultos hacen un llamado permanente a que se trabaje en la escuela valores como el respeto y la honestidad, en ningún momento estos se vinculan con religión alguna.

Aunque la ubicación en zona de parque nacional limita la producción agrícola y en efecto se realizan otras actividades para generar recursos, la agricultura continúa siendo la actividad

³² Este grupo de jóvenes son ex alumnos de la escuela Francisco José de Caldas quienes participaron en un conversatorio organizado por las docentes de la escuela en mayo de 2012.

principal de la cual la mayoría de los habitantes de la zona devengan su sustento. Actividades como el turismo ecológico local y trabajar en el comercio informal o en oficios varios en la zona urbana de Cali, constituyen otros medios de subsistencia para parte de la población.

Tanto los estudiantes de la escuela como los jóvenes egresados, casi en su totalidad, se proyectan como profesionales. Para la mayoría la educación les representa la posibilidad de mejorar como personas, ganar respeto, llegar a ser un buen profesional, tener un buen trabajo, y en menor escala mejorar su comunidad.

Los cursos y capacitaciones ofertadas por ONG,s, en gran medida no responden a las necesidades de los habitantes de la zona, no se evidencia un progreso de la zona como tal, solo constituyen oportunidades para unos pocos.

Como problemáticas que surgen al interior de su labor diaria se menciona la dificultad para hacer el mercadeo de los productos que cosechan, el poco apoyo del Estado y su incumplimiento en lo que se refiere a incentivos por estar ubicados en zona de parque nacional.

Lo ambiental, en términos de la necesidad del cuidado y conservación del medio ambiente es un tema recurrente en estudiantes, jóvenes y adultos.

La ubicación de la escuela en zona de reserva forestal y de parque nacional, en términos de limitantes, pero también de potencialidades, no constituye eje central de la propuesta curricular.

Se puede identificar entonces que la propuesta educativa existente aún no recoge en su totalidad elementos fundamentales tales como: particularidades del contexto, expectativas de padres de familia y estudiantes respecto a su educación; así como el reconocimiento,

identificación e implementación de estos elementos como política educativa institucional y no como acciones aisladas por parte de docentes y directivos. Es decir, la propuesta curricular actual está descontextualizada, por lo tanto, existe un problema curricular por resolver.

Para avanzar en la superación de lo que en la presente investigación se ha denominado el “problema” de la escuela, es necesario, una vez hecho el barrido histórico de la educación rural y el contraste con las realidades actuales en el marco del trabajo de campo, considerar las siguientes reflexiones:

La marca constante de disputas por el poder, de la imposición de voluntades, de beneficios de unos pocos y también de dominación ha estancado y casi que condenado a toda una población que en su momento fue mayoritaria, a hacer cíclicas y repetitivas unas condiciones de vida indigna.

Si bien en algunos programas de gobierno se evidencia el reconocimiento de las problemáticas sociales del campo colombiano y la intencionalidad de contribuir a su superación, estos no han sido lo suficientemente eficaces.

La pugna entre Iglesia y Estado por el poder, guarda relación con una profunda tradición católica española impuesta en el terreno de la educación desde la conquista, se observa la hegemonía de la religión católica en los asuntos que atañen a la educación.

Las propuestas metodológicas para la Educación Rural que han surgido desde la base de las comunidades, de maestros que conscientes de las realidades sociales le han apuntado a diseñar y a construir estrategias pedagógicas pertinentes para los contextos rurales, tal es el caso de la Escuela Nueva, del Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT- promovido por FUNDAEC, de la

Acción Cultural Popular –ACPO- y otras³³ tal vez consideradas como experiencias más pequeñas, pero igual de significativas, han logrado movilizar otro sentido de ruralidad, reivindicando el valor del campo y por lo tanto, de ser campesino, aunque no se puede decir que su impacto ha logrado constituir una fuerza sustancial, continua y consistente, que recoja, sino toda, la mayor parte de nuestra ruralidad, para poder hablar de un campo y de una vida campesina digna, equitativa y honrosa.

Para el modelo Escuela Nueva, cuyas estrategias curriculares fueron creadas y desarrolladas por maestros colombianos, que a pesar de ser una política propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional, de la comprobación de sus excelentes resultados e incluso de ser un modelo educativo que ha sido exportado a 14 países, donde frecuentemente recibe reconocimientos, su implementación en las zonas rurales de Colombia presenta serios problemas: Las Instituciones Educativas públicas no cuentan con los espacios, ni con los materiales requeridos para su implementación, los maestros formados en el modelo han sido trasladados a la zona urbana y no se crea por parte del Ministerio de Educación Nacional, ni por los entes territoriales, programas de formación permanente en el modelo para los nuevos docentes³⁴.

De los artículos contemplados en la Ley General de Educación que se podría decir marcan los lineamientos de una propuesta curricular pertinente para los contextos rurales, pero que una vez

³³ En este sentido es importante resaltar los aportes que en términos de innovación curricular han hecho los maestros de la zona rural de Colombia. Es el caso de las experiencias que se han dado en lugares recónditos de nuestro país y que han logrado conocerse gracias a proyectos como la Expedición Pedagógica Nacional: Un viaje de los maestros por las escuelas de Colombia (2000), y al Premio Compartir al Maestro: Un reconocimiento a la labor docente (Desde 1993 hasta hoy).

³⁴ Actualmente el modelo Escuela Nueva es exitoso en las regiones del país donde este cuenta con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros, o donde aún quedan maestros que fueron formados en el modelo.

más, 18 años después de su promulgación aún no constituyen una realidad para estas zonas, por lo menos no para la zona rural de Colombia en su totalidad, ni en particular para la zona del corregimiento de Los Andes donde se encuentra ubicada la escuela rural Francisco José de Caldas, es decir, no existen las condiciones que la legalidad establece, solo están sentadas las bases para hacerlo viable y esto de todas maneras, pienso, es una ganancia, siempre que se recuerde la frase: “Sin participación activa la comunidad no se moviliza, simplemente es portadora del derecho”.³⁵

En un país mayoritariamente rural, las reformas educativas se han orientado para un país urbano. El límite en términos de contenidos curriculares tanto para lo urbano como para lo rural es muy fino, las escuelas rurales implementan modelos educativos urbanos, que por lo tanto no atiende particularidades del sector rural.

A la comunidad educativa le corresponde la tarea de hacer valer sus derechos para ser consecuente con lo que hoy se encuentra estipulado en el marco legal de la Constitución y de la Ley General de Educación. Esta comunidad debe hacer la ruptura con esa historia que por varias generaciones le ha determinado qué hacer, para qué, cómo y para quienes. Por eso ahora la reflexión debe hacerse en torno a la necesidad de impulsar una educación rural del siglo XXI, capaz de darle a los colombianos una vida mejor, ya no con lineamientos rígidos de alguna perspectiva religiosa o ambiciones de corte partidista, sino con el espíritu de un real compromiso educativo donde los estudiantes sean capaces de reconocer sus grandes potencialidades con relación a sí mismos y al lugar donde habitan, de ser conscientes de ese potencial de

³⁵ Tomada de la exposición realizada por la profesora Judith Mulford en el marco del Seminario de Integración y Evaluación IV, Maestría en Educación Popular, septiembre de 2012.

transformación personal y social, de leerse, de reconocerse con relación a la comunidad donde se habita, con unos adultos, padres de familia, líderes, vecinos competentes para pensarse en construir un proyecto de vida comunitario y unos maestros sensibles a las realidades sociales, conscientes de que su labor va más allá de las letras y los números, que constituye algo tan sagrado como salvar vidas.

En este recorrido por la ruralidad colombiana y sus circunstancias, se puede afirmar que el atraso cultural y económico del sector rural colombiano tiene sus raíces en el retardo del desarrollo humano y modernización educativa, aspecto que sigue siendo uno de los principales problemas que hasta hoy han llevado a la discriminación, exclusión social y pobreza de las familias campesinas con respecto al sector urbano, definiéndose así un dualismo muy marcado entre el campo y la ciudad.

A partir de las reflexiones suscitadas en el trabajo colectivo con padres de familia, líderes, vecinos de la comunidad, estudiantes, jóvenes egresados y docentes, se generaron procesos de participación que les empoderaron en torno a la construcción de la propuesta educativa local, como cimiento para una nueva y mejor historia de la educación rural colombiana.

1.5 ESTADO DEL ARTE

Al considerar que: El Estado del Arte puede definirse como el resumen y organización de... “los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (González, 2004, p.18) y “como un tipo de investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento” (Vélez y

Galeano 2002, p. 8), se examina el estado en el cual está la investigación sobre el tema de que se ocupa el presente trabajo de grado, enfatizando en tres temáticas: Educación Rural, Conceptualización sobre Políticas de Desarrollo, Currículo y Relación Escuela-Comunidad.

1.5.1 En Educación Rural

En lo que tiene que ver con las políticas públicas en educación se identificó el estudio de la Dra. Aline Helg (1987), “La Educación en Colombia: 1918-1957”. En esta obra, la doctora Helg centró su investigación en la educación de la primera mitad del siglo XX e hizo una introducción de lo que fue la educación en Colombia desde los tiempos de la Colonia. Su trabajo se extiende a todos los niveles de la educación (primaria, secundaria y universitaria) y a todas las modalidades (formal e informal). Empieza con el tema de la alfabetización en los inicios del siglo XX (Cap. I), hace un recuento de las reformas escolares (Cap. II), dedica un capítulo a la reforma del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (Cap. III) y concluye con la expansión de la educación y las transformaciones estructurales (Cap. IV) Para esta investigadora suiza... “las profundas brechas existentes en la sociedad colombiana se reflejan pues en el sistema educativo. La separación más visible es el deslinde rural/urbano” (Helg, 1987:297)³⁶.

Gonzalo Cataño (1980) en su trabajo denominado “Sociología de la Educación en Colombia” publicado en la Revista Colombiana de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, afirma que “...las relaciones entre educación y sociedad han dejado de ser en Colombia un

³⁶ El análisis histórico de lo que ha sucedido en la educación en Colombia, desde la época de la colonia hasta mediados del siglo XX, presentado en el estudio realizado por la doctora Aline Helg constituye un gran aporte a la presente investigación, ya que contribuye a la comprensión del momento actual de la educación en Colombia, y por ende de lo que ocurre al respecto en ese pequeño contexto local rural donde se encuentra inserta la escuela Francisco José de Caldas. Al abordar las políticas públicas direccionadas en lo educativo, da elementos valiosos para entender las diferencias entre lo urbano y lo rural, de manera particular cuando muestra como los diferentes actores educativos asumen e interpretan estas políticas.

predicado vacío para convertirse en una perspectiva real de análisis e investigación de problemas concretos” (Cataño, 1980:8). Dedicó un capítulo a la educación y sociedad rural. Sitúa los primeros estudios sobre el tema en los años treinta. El esfuerzo más importante de la época se materializó en el programa de la “Comisión de Cultura Aldeana”, creado por Luis López de Mesa como Ministro de Educación durante la primera administración de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)³⁷

Otro trabajo sistemático sobre la educación lo hace el Dr. Robert Arvone (1978) titulado “Políticas Educativas Durante El Frente Nacional 1958-1974”. Este es un capítulo de su libro sobre Políticas de Desarrollo en Colombia, durante el Frente Nacional. En él, muestra avances en el sentido de convertir la educación en motor de cambios sociales y de movilidad social. Documenta el mejoramiento de cobertura educativa y de contenidos para lo urbano y el deterioro en lo rural (analfabetismo, baja retención escolar, estado de la infraestructura, nivel de preparación de los maestros).³⁸

El período siguiente al Frente Nacional es el tema del trabajo de Montañez y Vanegas (1998) titulado “Evolución de las Políticas y Programas de Educación Rural 1974-1997”. A juicio de los autores, en este periodo se le apostó a un énfasis instrumental en la educación: “...contribuir a la elevación de la productividad y la calidad de vida de los colombianos” dejando de lado “...posibilitar al individuo su plena realización como persona en la sociedad” (Montañez-

³⁷ El interés en el presente trabajo de grado por esta investigación radica en el abordaje que hace sobre los principios y fundamentos en los cuales se ha construido las relaciones Escuela-Comunidad a partir de la importancia y relevancia que desde los gobiernos nacionales se le ha dado o no, a la relación Educación y Sociedad.

³⁸ En este trabajo se ratifican las razones que en particular en este momento histórico diferenciaron la educación rural de la educación urbana y sus consecuencias, las cuales llevan a comprender las limitadas posibilidades de apertura a una educación pertinente para la ruralidad colombiana.

Vanegas, 1998:15). Estos autores, en un trabajo para el MEN, identifican dos fases: 1970-1978 con un enfoque centralista. La educación como componente esencial del desarrollo rural integrado, pilotos con Escuela Nueva y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR). La segunda va de 1978 a 1986 con un énfasis en la descentralización y declive del enfoque integralista del desarrollo rural, se amplían los programas de Escuela Nueva y CDR. Se desarrolla el mapa educativo³⁹ y se da énfasis a la educación de adultos.

Por último, tenemos el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), que presentó en 2003 su “Informe del Progreso de la Educación en Colombia”. Allí, hace una evaluación de los diez años pasados (1990-2000) en los temas de eficiencia, acceso y cobertura, calidad, equidad, estándares, evaluación, autonomía escolar, rendición de cuentas, profesión docente e inversión.⁴⁰

Con relación a los modelos de escuela rural se encuentra que Hernando Bernal Alarcón (2012), presenta en su artículo “Radio Sutatenza: Un modelo colombiano de Industria cultural y educativa” como la fundación Acción Cultural Popular (ACPO),⁴¹ fue una experiencia de innovación educativa orientada especialmente a los adultos campesinos de Colombia, bajo el concepto y la metodología de “las Escuelas Radiofónicas”, que funcionó desde 1947 hasta 1994,

³⁹ El mapa educativo local: Visibilización del Sistema educativo Local (actores, agentes, instancias, mecanismos y procesos socioeducativos y pedagógicos locales); cartografía básica general y específica; bases de datos; hallazgos, concurrencias, interrelaciones y proyecciones educativas y pedagógicas locales”. Tomado del Convenio de Cooperación No 31 de 2006 IDEP – OEI. Revisado en Internet el 24 de febrero de 2007.

⁴⁰ Los datos estadísticos de este documento corroboran la persistencia de la brecha entre lo rural y lo urbano en términos educativos.

⁴¹ La ACPO es un referente clave para cualquier trabajo que se inscriba en el campo de la Educación Popular, pues su estructura y la forma como se desarrolló son en la práctica una muestra contundente de sus fundamentos.

Durante los 47 años de actividad utilizó la radiodifusión, el periodismo y diferentes metodologías de comunicación interpersonal y grupal para favorecer el conocimiento del alfabeto, del cálculo matemático básico, de las nociones necesarias para el fortalecimiento de la salud individual y familiar y la prevención de enfermedades, del aprendizaje de diferentes técnicas de producción agropecuaria orientadas al mejoramiento de la economía campesina y, por último, del desarrollo de valores, prácticas y comportamientos cívicos y religiosos aplicables en la organización familiar y comunitaria. ACPO desarrolló mecanismos innovadores. Los principales fueron: la elaboración de una teoría sobre el desarrollo social basada en la transformación de la mente humana; el movimiento cultural con fundamento en las organizaciones de base; la metodología de las campañas como praxis del aprendizaje; la utilización de los medios masivos en la educación de adultos, y la gestión empresarial aplicada a la organización educativa.

Sobre Escuela Nueva se encuentra un abundante material de trabajo⁴². En primer lugar está la Dra. Vicky Colbert (1980), reconocida por ser la gran promotora de la Escuela Nueva a escala nacional. Actualmente ella dirige la Fundación Escuela Nueva. Volvamos a la Gente. Entre sus publicaciones se destacan “Hacia la Escuela Nueva”, en coautoría con Oscar Mogollón, y “The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Áreas in Colombia” publicado el 1993 en conjunto con C. Chiappe, y J. Arboleda.⁴³

⁴² Los trabajos y estudios sobre el modelo Escuela Nueva constituyen un referente fundamental para cualquier proyecto de investigación relacionado con el tema de la educación en el contexto rural, dado su carácter de política educativa orientada para las zonas rurales en Colombia desde el Ministerio de Educación Nacional. Más aun, cuando en la escuela rural Francisco José de Caldas –lugar de la presente investigación- se está llevando a cabo de manera paulatina la implementación de este modelo desde hace cuatro años.

⁴³ Los trabajos de Vicky Colbert constituyen un material obligado a revisar, cuando se va a hablar de la educación rural en Colombia, sus aportes definitivos en la fundación e implementación del modelo y metodología de

Rodrigo Parra (1996) en su obra “La Escuela Rural” dedica la mitad del tomo II a la Escuela Nueva recogiendo la experiencia de maestros y padres de familia respecto a esta forma de escuela rural.⁴⁴

Otros trabajos encontrados sobre este tema fueron los de Martha Herrera (1999), “Modernización y Escuela Nueva en Colombia” en el cual la autora se remonta a los orígenes europeos de la Escuela Nueva y su tardía implementación para los sectores populares frente a lo que fue el Gimnasio Moderno para las elites.⁴⁵

El de Marta Torres (1996), publicado en la Revista Colombiana de Educación, No. 32, titulado “Alternativas dentro de la Educación Formal: el programa de Escuela Nueva en Colombia. Schiefelbein, E. (1991) y su equipo de trabajo (Vera, Aranda, Cargas y Corco) en su trabajo “En búsqueda de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?” presentan el estado de la educación tradicional y su imposibilidad de resolver los problemas de calidad para la educación básica en América Latina, después analizan el modelo de Escuela Nueva, sus aciertos y desaciertos y terminan presentando lo que se puede replicar en los distintos países de América Latina.

El Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras,

la escuela nueva en Colombia, así como su análisis sobre sus aciertos y dificultades determinan un referente para ubicar el estado actual de la escuela nueva en la escuela Francisco José de Caldas.

⁴⁴ Rodrigo Parra Sandoval aporta elementos al permitir ver la escuela nueva en acción, sus limitaciones y potencialidades en términos de la dotación y uso de materiales, formación docente y relación de la escuela con la comunidad.

⁴⁵ Este trabajo de Martha Herrera permite en un marco histórico social y cultural tomar algunos elementos de análisis frente a las circunstancias que permitieron la implementación de la escuela activa en los colegios de élite y de manera particular en la zona rural, donde el estudio y la revisión de la propuesta de los maestros de base fue fundamental para estructurar la escuela nueva colombiana.

México, Paraguay y Perú, Proyecto FAO-UNESCO (2004), el cual constituye un punto de referencia para el programa regional de la iniciativa Educación para la Población Rural (EPR) en acto en América Latina. A través de la presentación de una serie de estudios de caso incluidos en esta publicación, se puede dar un acercamiento a conocer la realidad de la educación para la población rural de esta región.⁴⁶

1.5.2 En Políticas de Desarrollo

Con relación a esta temática se referencian los siguientes trabajos e investigaciones⁴⁷:

El documento elaborado por Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante Acevedo, docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. “Las Políticas Públicas y su Impacto en el Sistema Educativo Colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002”. En este documento se hace un balance de la política educativa colombiana desde la perspectiva de los planes de desarrollo gubernamentales. En él se abordan tres puntos específicos: primero, cuál es la relación entre las políticas públicas educativas y los planes de desarrollo; segundo, realizar una mirada de las directrices políticas y económicas que orientaron la construcción de los planes en el periodo 1970- 2002 y sus repercusiones en el sistema educativo colombiano; por último, se presenta algunas reflexiones en torno a la mercantilización de la política educativa en Colombia.⁴⁸

La ponencia de Adolfo León Atehortúa Cruz, profesor titular del Departamento de Ciencias

⁴⁶ Este estudio aporta al presente trabajo una información relevante en términos de datos y cifras que cualitativamente indican el estado de la educación rural en Colombia, tal es el caso de la deserción, cobertura, oferta y calidad educativa.

⁴⁷ Los trabajos e investigaciones mencionadas ilustran de manera contundente las razones y consecuencias de las políticas de desarrollo adoptadas para Colombia y constituyen un referente fundante para la presente investigación.

⁴⁸ En este trabajo los criterios de análisis dan claridad sobre el impacto de los planes de desarrollo y las políticas educativas que se direccionan, elemento fundamental para el presente trabajo.

Sociales, Decano de la Facultad de Humanidades Universidad Pedagógica Nacional: “El Banco Mundial y las Políticas Educativas en Colombia”, en el Simposio Internacional de Pedagogía – Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora. Abril 19 y 20 de 2012 – Universidad Autónoma de Occidente - Cali Colombia, se presenta en torno a las políticas educativas diseñadas por el Banco Mundial y su reciente aplicación en Colombia. Se centra en la llamada Revolución Educativa y enfatiza en las últimas decisiones gubernamentales con respecto a la Educación Superior. Señala, así mismo, la concepción que sobre educación reposa en los Planes Nacionales de Desarrollo y las estrategias previstas para el impulso de las políticas enunciadas. Resalta el enfoque mercantilizador y su incidencia en las tendencias privatizadoras de la educación pública.⁴⁹

La investigación realizada por Juan Carlos Restrepo Velásquez, Comunicador social y periodista, Master en Ciencias de la Educación con énfasis en Desarrollo y Docente de la Corporación Universitaria Lasallista: “Análisis Exploratorio del concepto de Desarrollo Contenido en los Planes Nacionales de Desarrollo de Colombia. Continuidades y Fracturas. Período 1950 – 2000” (2005). Esta investigación busca, desde lo teórico y desde una línea exploratoria de análisis, la práctica histórica del concepto de desarrollo en Colombia contenida en sus Planes Nacionales o similares en la segunda mitad del siglo XX.

La investigación arrojó tres hallazgos: la constante concepción del crecimiento económico como desarrollo; la presencia de fracturas y discontinuidades en el discurso del desarrollo debido

⁴⁹ El texto de la ponencia en mención ubica al presente trabajo respecto a cómo las decisiones de políticas públicas locales se toman en el marco de políticas internacionales que han sido impuestas y continúan siéndolo y como de manera particular y directa inciden en la educación para así sostener el modelo hegemónico.

a los enfoques imperantes del mismo y las prácticas discursivas hegemónicas externas del desarrollo en Colombia.⁵⁰

1.5.3 Y en Currículo y La Relación Escuela - Comunidad

Desde una perspectiva sociocultural se encontraron los siguientes trabajos e investigaciones⁵¹:

La publicación de la investigación realizada por Norma Estupiñan Quiñones y Nubia Agudelo Cely, “Identidad Cultural y Educación en Pablo Freire: Reflexiones en torno a estos contextos” en la revista *Historia de la Educación Latinoamericana*.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia (2008). Surge de la investigación, sentidos y significaciones de la interculturalidad en las universidades de RUDECOLOMBIA⁵² con fundamentos en una investigación que procura nuevas formas de identidad.

⁵⁰ Este trabajo al igual que el anterior, al dejar claro el origen y razones de la estrecha relación entre políticas de desarrollo y políticas educativas, lleva a reflexionar en el presente trabajo sobre la necesidad de construir propuestas curriculares alternativas que logren revertir las disposiciones prescritas desde lo externo.

⁵¹La construcción de diseños curriculares participativos, la búsqueda de su pertinencia, los vínculos entre cultura y educación, la escuela integrada a la sociedad, el dialogo entre lo local y lo global, entre lo popular y lo académico, el entorno vital visto como una categoría curricular y didáctica para desarrollar el conocimiento, la investigación y la actuación; conceptualizaciones que se exponen en los trabajos e investigaciones presentadas aquí como antecedentes, son relevantes para el presente trabajo de investigación, debido a que es precisamente a la luz de estos criterios que se busca construir desde y con la base de la comunidad educativa, una propuesta curricular pertinente y de calidad.

⁵²RUDECOLOMBIA es una Red de Universidades Estatales de Colombia que unió esfuerzos de recursos humanos y financieros para organizar el primer Doctorado en Ciencias de la Educación de estas instituciones educativas; creada en Junio de 1996 agrupa las universidades de Atlántico, Cartagena, Cauca, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Tecnológica de Pereira, Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El proyecto de Investigación dirigido por el profesor del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Alfonso Claret Zambrano “Un currículo Alternativo en Ciencias Naturales a través de la Investigación-Acción para la Educación Básica y Media en Instituciones Educativas de la ciudad de Cali” (Desde 2009), orientado por el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. El proyecto tiene como propósito promover la autonomía de los profesores en sus propuestas curriculares, el trabajo en equipo para construir una nueva cultura científica en los estudiantes y profesores, y se ubica en el campo más amplio de las relaciones entre el maestro y el alumno, la práctica científica y la práctica educativa en la escuela integrada a la sociedad.

El trabajo realizado por el profesor Eugenio Rodríguez Fuenzalida, titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación “Currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural” (2005), en el cual plantea 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.

El trabajo elaborado por el profesor Julio E. Díaz y presentado como ponencia por el profesor Jorge Rojas Valencia del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle: “Complejidad y Educación: Experiencia de Diseño Participativo del Ciclo Complementario Escuela Normal Superior La Hacienda” (Barranquilla) Congreso Internacional de Pensamiento Complejo (2000). La ponencia presenta la experiencia de diseño participativo del Ciclo

Complementario de la Escuela Normal Superior La Hacienda en Barranquilla, reconociendo la necesidad de asumir este proceso como una iniciativa en la que convergen diversas tensiones y potencialidades para la transformación educativa. Se señalan dos aspectos de estas tensiones y potencialidades: la caracterización del Ciclo Complementario como intención de frontera en la estructura académico- administrativa del sistema escolar y las complejidades que emergen al asumir el diseño intentando darle respuesta a las exigencias de transformación y la dinámica participativa del proceso.

La publicación que hace la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y El Caribe sobre la experiencia significativa de El Instituto Agroindustrial “San Clemente”: el caso de una experiencia significativa-Educación media técnica rural en el contexto social, elaborado por Elvia María Acuña. La experiencia se fundamenta en un proceso de rediseño curricular y la pertinencia educativa con el entorno, lo que demandó un nuevo Proyecto Educativo, el cual surge de analizar la visión que la institución tiene respecto al mundo rural. Se considera que si no hay una visión sobre la situación real del entorno social y económico del colegio, no se sabe para dónde se va, por lo tanto, no se tendrá claro el propósito institucional. Debe haber una visión muy clara y concreta al respecto. El proceso se ha venido definiendo a lo largo de varios años con la comunidad educativa.

El trabajo sobre curriculum realizado por Abraham Magendzo, publicado en su libro “Currículum y Cultura en América Latina”. Santiago de Chile, 1991, profundiza sobre los conceptos básicos que se han utilizado con respecto a la teoría y a la práctica curricular; y se plantea de manera crítica una propuesta curricular alternativa pertinente para la realidad de América Latina, en un marco conceptual de currículo como construcción sociocultural.

La investigación realizada por Hipólito Zúñiga del Cid, para optar al título de Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán en Tegucigalpa-Honduras (2009): “Impacto de la Participación Comunitaria en la Gestión de Escuelas Interculturales del municipio de Yamaranguila durante el año 2008”. La investigación se orienta a conocer la incidencia de la participación social en la gestión educativa de los centros educativos objetos de estudio, tomando en cuenta los aspectos siguientes: Gestión curricular, formación inicial y permanente de docentes, y la gestión de recursos, así mismo, a partir de los hallazgos se presenta una propuesta de Gestión Educativa en el marco del Proyecto Educativo de Centro, para las escuelas estudiadas, con pertinencia a la cultura comunitaria⁵³.

El trabajo de José V. Merino Fernández (2008), publicado por la Universidad Complutense de Madrid titulado “La Escuela centrada en la Comunidad un modelo de Escuela Inclusiva para el Siglo XXI”, ofrece claves teóricas y metodológicas para responder al reto actual de desarrollar una *escuela abierta a la comunidad* en el sentido de la conocida expresión “escuela en la comunidad y comunidad en la escuela” frente al anacronismo que significa el predominio del modelo de escuela clausurada sobre sí misma y de corte racionalista-academicista. Para ello, a partir del análisis de las dos direcciones de la demanda educativa de la sociedad actual a la escuela: la dirección académica (reto cultural y científico profesional) y dirección social (reto vital-convivencia), estructura la propuesta de acción a través de los tres modelos siguientes: “Escuelas configuradas por la comunidad”, “Educación en, por y para la comunidad” y “escuelas comunitarias”.

⁵³ La participación de la comunidad en la gestión educativa, de manera que esta sea de pertinencia para su contexto sociocultural, es uno de los fines que debe ser de permanente atención en esta investigación.

La Experiencia realizada por un grupo de maestros españoles Francisco J. Vega y otros (2005), “Escuela y Comunidad: Una Experiencia de Desarrollo Comunitario”, publicada en Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado: La comunicación presenta la experiencia que se está desarrollando en dos barrios periféricos con la participación de cuatro centros educativos: dos de educación infantil y primaria (CEIP) y dos institutos de educación secundaria (IES). Partiendo de la cultura como manifestación social, se reflexiona sobre la cultura escolar y su relación con el fracaso escolar, y se analiza las posibilidades del desarrollo comunitario como vía para afrontarlo. En esta experiencia, el proceso de desarrollo comunitario está en su fase inicial y se ha consolidado la coordinación de los diferentes servicios y recursos públicos y privados que inciden en la zona. Actualmente se está realizando un diagnóstico comunitario en el que los maestros han finalizado la recopilación de datos objetivos y estadísticos así como el proceso de audición para la parte subjetiva. Con la síntesis de estos datos se iniciará un proceso de discusión con toda la población para la búsqueda comunitaria de alternativas.

Educación y participación comunitaria, extracto de la ponencia de Paulo Freire para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1994. En la cual hace referencia al tipo de estado y de estructura administrativa que debe darse para propiciar espacios reales de participación y de democratización de la escuela. En dicha ponencia dice Freire:

Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las madres, de los padres, de la comunidad escolar, de una escuela que

siendo pública pretenda ir volviéndose popular, pide estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas, que permitieran con rapidez y eficacia la acción gubernamental. Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí y otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras la que termina por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república (1994).

Trabajos de la Celam y Mario Sequeda reflexiones de finales de los 60 y 80, sobre comunidad provenientes de trabajos de Educación comunitaria, comunidades eclesiales de base y educación popular.

Cabe exaltar que los antecedentes que se citan a continuación hacen referencia a propuestas curriculares alternativas construidas con y para la comunidad en la década de los años 70 y 80, - la mayoría de ellas en contextos rurales-, cuando las políticas educativas tendían a homogeneizar las propuestas curriculares, desconociendo la diversidad cultural, social y política de la nación. A pesar de esto, los antecedentes que se presentan muestran como la reivindicación del sujeto, de su historia, de su identidad, de su conocimiento, logran establecer vínculos con la educación para expresarse a plenitud⁵⁴.

⁵⁴ La búsqueda de una educación con y para la comunidad que responda a las necesidades, intereses, potencialidades y expectativas como pueblo culturalmente diferenciado en el ámbito nacional, se viene realizando desde hace varios años, aunque en forma aislada, por docentes, padres de familia y organizaciones locales que han comprendido el verdadero sentido de la educación. Ratificar que existe una búsqueda colectiva de este sentido, aporta en razones y

Las memorias del Primer Seminario Taller de Etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas, recopiladas y publicadas por el Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1994. Su propósito principal fue conocer de boca de sus protagonistas algunas de las experiencias y propuestas que se estaban desarrollando en etnoeducación con población afrocolombiana, centradas en conocer y comprender su cosmovisión, apropiarla y darle el valor que le corresponde al interior de las propuestas curriculares alternativas y de innovación.

La publicación sobre la Expedición Pedagógica Nacional: Recreando rutas y senderos pedagógicos, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2005. Cuenta sobre el viaje expedicionario que por el Departamento del Valle del Cauca, la ciudad de Cali y la región norte del Cauca realizaron maestros poniéndose en contacto con otros maestros y escuelas, para aprender de la sabiduría de las comunidades y de los pueblos que los recibieron a lo largo de las rutas. Se relata como en medio de condiciones muy difíciles -de abandono, de conflictos sociales- se encontraron maestros y maestras que en estrecha conexión con las comunidades inventaban y experimentaban propuestas pedagógicas alternativas a las oficiales.

El trabajo realizado por Ceneyra Chávez, María Cristina Navarrete y Nohramérica Venegas, profesoras del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, entre los años 1983 y 1989, el cual fue publicado en el libro Currículum y Comunidad: Una experiencia de innovación educativa (2004). La publicación recoge la experiencia de diez años de investigación-acción en las comunidades de Villa Paz y Quinamayó, corregimientos del municipio de Jamundí, al sur del departamento del Valle del Cauca, en un esfuerzo de trabajo colectivo que trajo como

motivos para continuar desarrollando este tipo de trabajos, más allá, de constituir un requerimiento para formalizar un nivel educativo.

consecuencia la construcción de un curriculum de innovación pedagógica para el colegio Comunitario Agrícola Luis Carlos Valencia, con la participación activa de la comunidad.

El recorrido por estos autores y sus investigaciones permite para el presente trabajo de grado situar la problemática de la Educación Rural en Colombia, cuál ha sido su visión, así como sus causas y consecuencias; la incidencia de las políticas de desarrollo asumidas en Colombia, comprender el tipo de relación que entre escuela y comunidad se ha construido, y explorar otras opciones de construir currículo para los contextos rurales. De igual manera, estos trabajos son determinantes para comprender la situación actual de la educación en Colombia.

2. REFERENTE TEÓRICO

El referente teórico que se presenta constituye un soporte fundamental para la estructuración y sustentación del presente trabajo de grado. A través de él se busca comprender, interpretar y analizar las situaciones y eventos que en su gran mayoría van a surgir en la interacción, en el encuentro y diálogo de saberes entre los actores del mismo.

Dado el carácter participativo de esta investigación, alcanzar los objetivos aquí propuestos demanda abordar un referente conceptual que permita articular la teoría con la práctica en un proceso dialéctico que transforme el proceso mismo de la investigación, a partir de los aportes, criterios, vivencias y concepciones argumentadas que van a emerger en las diversas circunstancias y desde los actores del proceso.

Antes de desarrollar los referentes teóricos que soportan la investigación, es importante precisar cómo se asumen en este estudio algunas concepciones que son relevantes y que aparecerán a lo largo del presente trabajo:

Educación Rural: El estudio hace referencia a la educación rural formal. Se define desde lo que ha sido su historia, las políticas y programas que desde los gobiernos nacionales se le han trazado, a los estudios que sobre ella se han realizado, a sus logros, limitantes y fracasos. La educación rural se mira desde las propuestas curriculares que ahí han predominado, y desde aquellas que han surgido desde las bases de las comunidades, como resistencia al sistema educativo hegemónico.

Desarrollo: El desarrollo a escala humana “se concentra y se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología; de los procesos globales con los locales; de lo personal con lo social; de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado”. El desarrollo a escala humana debe lograr la transformación de la persona-objeto del desarrollo en persona-sujeto del desarrollo y debe apuntar hacia la profundización de la democracia, haciéndola más directa y participativa⁵⁵.

Y así llegar a una concepción de **Desarrollo Rural**, que como lo describe el profesor Carlos Osorio (2011) comprenda la reducción de la pobreza y la inequidad, fortalezca la seguridad y autonomía alimentarias, el territorio como construcción social, cultural y productiva, una

⁵⁵ En convergencia con el pensamiento de Max Neef, Paulo Freire plantea que activar la conciencia deriva a una reflexión y acción para la transformación del mundo y cómo esta reflexión y acción que constituye una praxis auténtica, permite ver al ser humano como un sujeto y no como un objeto depositario de informaciones.

agricultura limpia, una educación pertinente e inclusiva, respetuosa de los saberes y experticias locales, una infraestructura adecuada, salud y el fortalecimiento de capacidades y la satisfacción de las necesidades de los grupos en condiciones más vulnerables. Un desarrollo equitativo y justo que se alcance a través de la participación.

Diseño Curricular: El Diseño Curricular constituye en este caso la base de la propuesta educativa que incluye las relaciones de conocimiento que conforman la cultura de la cotidianidad, en contraste con el mundo académico. Por lo tanto, será construido por un colectivo reconocido por la diversidad, conocedor y consciente de aquello que como sujetos sentipensantes desean potencializar y transformar de su realidad. El diseño curricular será el fruto del consenso de todos los actores locales involucrados directa o indirectamente en la educación, develando todas las intenciones no expresadas y que tienen un peso significativo en la reproducción de valores, conocimientos, normas y creencias.

De allí la importancia de pensar el diseño de un currículo a partir del análisis cultural que permita reconocer conjuntamente, aquellos agentes y riesgos culturales que todo grupo social, en cualquier tiempo y lugar posee generalmente y que tiene que ver con lo socio político, económico, racional, tecnológico, moral, estético, las creencias y formas de comunicación.

Relación entre Saberes Académicos y Saberes Populares: Con relación a la articulación de saberes se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no solo radica en que abarquen campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas. Tanto educadores como educandos son portadores de saber científico y de saber popular; es decir no constituyen dos universos aislados, sino que hay intersecciones y circulación de saberes. Mientras los saberes

académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos y el análisis formal; en los saberes populares predomina la matriz simbólica con su lenguaje concreto, cargado de imágenes y el relato vivencial.

Participación: Para precisar la concepción de participación que se determina como relevante durante el proceso de la presente investigación, es propio, retomar lo que al respecto Orlando Fals Borda (1985) dice: “Implica una ruptura de las relaciones de dependencia y sujeción que históricamente se han implantado, cuando tradicionalmente se ha hablado de la relación sujeto-objeto y pasa a ser sujeto-sujeto, aparece la verdadera participación”.

Desde esta definición, la participación de la comunidad en el currículo significa otorgarle poder, en palabras de Magendzo (1986) que su voz se haga presente, válida y valiosa en el currículum. Esto es lo que debe ocurrir cuando se desea llevar a la práctica un modelo educativo capaz de desarrollar aprendizajes personalmente significativos, pero sobre todo social y culturalmente relevantes sobre la base de una construcción de visiones compartidas.

Así, como fundamental para la presente investigación se abarcan las siguientes temáticas: la educación rural cuyas particularidades serán determinantes en esta investigación; las políticas de desarrollo para Colombia y su incidencia en el sector rural, como soporte para comprender las políticas educativas implementadas en y para el campo; y el currículo, desde un enfoque sociocultural participativo y de construcción permanente.

2.1 EDUCACIÓN RURAL

Se refiere en este capítulo a la Educación Rural, a su historia, soportada en las políticas y programas que desde el gobierno nacional se le han trazado, a los estudios que sobre ella se han realizado, a sus logros, limitantes y fracasos. Esto, para comprender desde un marco más amplio la situación actual de la Educación Rural en el corregimiento de Los Andes, zona rural del municipio de Cali; también para acercarse con más elementos a identificar en un diagnóstico participativo de la zona, sus particularidades y desde ahí proyectar el tipo de educación rural que se quiere y se necesita para el momento actual (año 2013), en el contexto local donde se encuentra inserta la escuela rural Francisco José de Caldas. Analizar cómo funciona y cómo es entendida la educación rural para saber cómo se transforma.

2.1.1 Referentes Históricos de la Educación Rural en Colombia

Desde la época de la Colonia, pasando por la Independencia, la constitución y afianzamiento en el poder de los partidos políticos tradicionales, el frente nacional y el inicio y puesta en marcha de las políticas neoliberales; se aborda la concepción y la visión de ruralidad de quienes en estos momentos históricos tuvieron la posibilidad de determinar y orientar políticas educativas para la zona rural de Colombia. Paralelamente, se aborda la historia de aquellas propuestas curriculares construidas desde la base, desde el origen de las comunidades rurales, de maestros, de padres de familia, de estudiantes, que habían reconocido en la educación un medio para encontrar y construir sentido, negándose a aceptar únicamente lo que por disposición de leyes y normas educativas nacionales les correspondería.

En este recorrido histórico Helg (1987) se convierte en una aliada fundamental por la rigurosidad de su investigación doctoral presentada en su libro “La Educación en Colombia:

1918-1957”⁵⁶. Centra su investigación en la educación de la primera mitad del siglo XX y hace una introducción de lo que fue la educación en Colombia desde los tiempos de la Colonia. Su trabajo se extiende a todos los niveles de la educación (primaria, secundaria y universitaria) y a todas las modalidades (formal e informal). Empieza con el tema de la alfabetización en los inicios del siglo XX (Cap. I), hace un recuento de las reformas escolares (Cap. II), dedica un capítulo a la reforma del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (Cap. III) y concluye con la expansión de la educación y las transformaciones estructurales (Cap. IV). Para esta investigadora suiza... “las profundas brechas existentes en la sociedad colombiana se reflejan pues en el sistema educativo. La separación más visible es el deslinde rural/urbano” (Helg, 1987:297). Así se advierte en este recorrido:

⁵⁶ El análisis histórico de lo que ha sucedido en la educación en Colombia, desde la época de la colonia hasta mediados del siglo XX, presentado en el estudio realizado por la doctora Aline Helg es señalado por diferentes críticos y estudiosos de la historia de la educación en Colombia, como uno de los aportes más serios y profundos a la vez que novedoso, por los métodos y técnicas que pone a prueba para el análisis de la problemática educativa de nuestro país en el siglo XX. Helg representa una visión novedosa del problema, tradicionalmente centrada en los análisis de las "políticas educativas" de los diferentes gobiernos, en la medida en que extiende su mirada hacia un conjunto de aspectos marginados en las historias tradicionales: sus análisis en torno a las polémicas suscitadas por grupos de intelectuales y políticos; el estudio de experiencias y procesos a nivel regional y local, y el énfasis que coloca en algunos acontecimientos particulares, aparentemente dispersos, apoyados en una amplia consulta documental en donde se destaca en forma especial la recuperación de testimonios orales de protagonistas y testigos de los procesos descritos, advierten sobre la complejidad del fenómeno educativo, la multiplicidad de elementos que intervienen y las diferentes relaciones que es posible establecer. (**Tomado de Historia de la Educación y La Pedagogía. Una Mirada a la Configuración de un Campo del Saber. Jorge Orlando Castro V. Sociedad Colombiana de Pedagogía, En: Colombia ISBN: 0 ed: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas , v.I , p.235 – 278, 2001**)

Para la presente investigación, se retoma el estudio de Aline Helg por considerar que, por una parte, evidencia las condiciones del ejercicio y oficio del maestro y, por la otra, llama la atención sobre una serie de aspectos particulares que han incidido directa e indirectamente en el Estatuto del Maestro. Ejemplo de ello, lo constituyen sus referencias acerca de las condiciones de la enseñanza primaria (a nivel urbano y rural), de la escuela y del maestro en las diferentes regiones, el problema educacional planteado desde los años veinte en donde la higiene y la formación de maestros comienzan a adquirir una significativa importancia, el abordaje de las políticas públicas direccionadas en lo educativo, da elementos valiosos para entender las diferencias entre lo urbano y lo rural, lo cual es fundamental para comprender el momento actual de la educación en Colombia, y por ende lo que ocurre al respecto en ese pequeño contexto local rural donde se encuentra inserta la escuela Francisco José de Caldas.

2.1.1.1 Durante el período colonial

En Colombia durante el período de la Colonia la ley obligaba a los encomenderos a organizar y financiar las escuelas de la encomienda para los indígenas donde se enseñaba...“español, la religión y algunas habilidades manuales” (Helg, 1987, p.18).

El permiso de enseñar lo daba la iglesia (debían poseer origen español y aptitudes morales). Allí se... “impartían lecciones de lectura, de escritura y/o aritmética, según la tarifa pagada por los padres; el acento principal estaba en el catecismo y la religión”. Se puede notar dos aspectos: La injerencia determinante de la iglesia en la educación dada por “el concordato” y la clara exclusión de los campesinos y de quienes “no tuvieron origen español”. Se mantenía “la política” medioeval eclesiástica: La educación para la aristocracia.

Los establecimientos educativos se hallaban situados en las ciudades y pueblos importantes. Santa Fe de Bogotá figuraba como el principal centro educativo del país. El campo se encontraba desprovisto de establecimientos escolares y el analfabetismo era allí prácticamente total (Helg, 1987, p.18).

2.1.1.2 La Independencia y las Reformas Educativas de Santander

La independencia de la Colonia en 1819 cambió las relaciones entre el Estado y la Iglesia y por consiguiente la estructura de la educación. El fin del monopolio español y la apertura de la Nueva Granada a otras influencias extranjeras, inglesas y francesas, se oponían a la dominación de la iglesia católica. (Helg, 1987, p. 19)

La élite que quedó al frente del poder se dividió en dos fuertes tendencias: Una le apuntaba a la organización de un estado federalista y de una sociedad nueva con un modelo de estado

dinámico, capitalista y laico. La otra, le apostaba a un estado centralista con una Iglesia Católica fuerte ligada al Estado, sin riesgo de perder los privilegios adquiridos antes de la Independencia.

En las reformas realizadas en el primer gobierno del General Santander, se muestra lo que será la brecha entre lo rural y lo urbano. En 1821, se decreta: "...el establecimiento de escuelas elementales para varones en las ciudades y pueblos de más de 100 familias y la apertura de una escolita para hombres y mujeres en cada convento" (Helg, 1987, p.20). El plan de estudios comprendía lectura, escritura, aritmética, gramática, religión, moral e instrucción cívica.

Ante la urgencia de llenar los vacíos dejados por la partida de la élite y los funcionarios españoles, el gobierno de Santander se interesó más en la educación secundaria. De este modo se establecieron colegios en Ibagué, Medellín, Cali y Pamplona, pero el centro de educación secundaria y universitaria siguió siendo Bogotá. (Safford, 1976, citado por Helg, 1987, p.20). Es decir, se continuó privilegiando la zona urbana, lo rural aún no era considerado importante o determinante, por lo menos desde lo educativo.

2.1.1.3 Hegemonía Liberal

A la llegada de los gobiernos liberales con José Hilario López (1849-1853) y la posterior hegemonía de 1860 a 1880, se intentó desarrollar una sociedad laica, federalista y liberal. Para los liberales radicales, la educación era el mecanismo para "...quebrar la influencia favorable a los conservadores que ejercía la iglesia" (Helg, 1987, p. 23).

En el gobierno liberal de José Hilario López (1849-1853) se atacó el poder político y la potencia económica de la iglesia con diversas disposiciones: Se suprimieron los fueros eclesiásticos y volvieron a poner a la iglesia bajo la vigilancia del Estado, se abolieron los

diezmos y se nacionalizaron los bienes eclesiásticos, se decretaron la libertad total de enseñanza, estimulando la creación de escuelas privadas laicas. Esta postura liberal frente a la Iglesia generó tensiones con las comunidades particularmente rurales, ya que en la mayoría de los pueblos la iglesia era el centro de la comunidad y los campesinos generalmente respetaban a su cura. Los liberales se interesaron en particular por el desenvolvimiento de la educación primaria pública, se invirtió en infraestructura y en la fundación de escuelas rurales. Se instauró un sistema de inspección escolar para controlar la ausencia a clases y se esforzó porque los docentes conocieran la pedagogía de Pestalozzi y Fröbel⁵⁷ (Helg, 1987, p. 24). La intencionalidad válida de fortalecer las escuelas rurales e impulsar las concepciones pedagógicas diferentes a la tradicional permite leer una concepción de hombre libre y autónomo, desde la cual se lograría inferir, se trazaron políticas de desarrollo centradas en lo humano, en generar posibilidades y condiciones de una vida digna en el contexto rural. Sin embargo, al enfrentar el fracaso de estas políticas, se hace evidente que lo religioso y lo educativo siempre fue dominante, pero lo que realmente estaba en juego era el poder. La Iglesia garantizaba la permanencia en el poder de los conservadores.

En resumen, se puede decir, que con la Independencia se fortalece la escuela urbana; la presencia de los liberales en el poder significó un intento de sacudir el influjo de la Iglesia y promover una sociedad laica, donde la escuela sería uno de los instrumentos más propicios. Estos intereses se vieron nuevamente truncados por la falta de recursos, el decreto de libertad total de

⁵⁷ En esta pedagogía contrario a lo que se había impuesto, la educación deja de ser solo aprender contenidos de memoria, sino que debe “preparar para la vida”; se debe permitir al niño actuar y pensar a su manera favoreciendo la autonomía y libertad. Los contenidos deben ser los de la vida diaria, sin formalismo, verbalismo e instrumentalismo. Se busca la humanización de la enseñanza. El niño aparece como un ser con derechos, capacidades e intereses los cuales serán desarrollados por el proceso educativo.

enseñanza del gobierno de José Hilario López, no estuvo acompañado de los recursos para implementar escuelas públicas. Sólo a partir de 1865 se crearon nuevos impuestos para financiar la educación pública.

2.1.1.4 La Constitución de 1886

Con esta Constitución se regresa al centralismo político y al régimen presidencial. Al presidente le corresponde “Reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional” (Art. 120). Sobre la educación pública dice que... “será organizada y dirigida en concordancia con la religión Católica” (Art. 41), artículo que será retomado en la Ley 39 de 1903, Art. 1.

Este papel de la Iglesia en la educación se va a reforzar con la firma del concordato en 1887 y va a tener consecuencias negativas en los intentos de reforma y modernización de la educación y su extensión en las zonas rurales.

Esta constitución no unió por largo tiempo a las élites políticas. La nueva estructura del Estado establecido por Núñez dejaba por fuera a los liberales y quedaba bajo el monopolio de los conservadores. Así, una fracción radical de los liberales entró en guerra sin el apoyo del resto del partido. Surge la guerra de los mil días (1899-1902) episodio en el cual la clase dominante se disputó el poder del país, al precio de miles de muertos, la mayoría de ellos campesinos reclutados por la fuerza.⁵⁸

⁵⁸ Los campesinos iletrados abandonaron sus tierras productivas para “alistarse a la batalla”. Estas luchas partidistas y centralizadas fueron causa en gran medida del descuido de Panamá, territorio que se pierde en 1903.

2.1.1.5 En el siglo XX

Durante el gobierno de José Manuel Marroquín (1900-1904) se expide la ley 39 de 1903, la primera que establece normas básicas para el sistema educativo en Colombia.

Dice que la educación primaria es obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado (Art. 3). Que los Gobiernos Departamentales deben:

...difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industrial fabril y el comercio.

Y que... “Es obligación de los municipios suministrar local y mobiliario para el funcionamiento de las escuelas urbanas y rurales” (Art.9).

Las posibilidades reales de la educación primaria estaba en los departamentos (quien pagaba los maestros) y municipios (que aportaba los locales para que funcionaran las escuelas). La nación definía los programas y suministraba los materiales educativos, que siempre fueron insuficientes (Helg 1987, p. 104).

La Ley fue reglamentada por el Decreto 491 de 1904. Para la educación primaria, se mantiene la diferencia de seis años para las zonas urbanas y solo tres para las rurales. En ambos programas rural y urbano, la religión tiene un papel preponderante y tiene como texto base el catecismo del jesuita Gaspar Astete. Como se ve en el cuadro 1, los contenidos son más comprimidos en la escuela rural y a su vez sólo incluyen parte del pensum de la primaria urbana.

**Cuadro 1. Programa de las escuelas de primaria urbanas y rurales. 1º, 2º y 3er grado.
Decreto 491 de 1904**

Año	Asignaturas	Escuelas rurales	Escuelas urbanas
1º	Religión Lectura/Escritura Aritmética Otras	Oraciones (Ave maría, Yo pecador, Credo, Padre Nuestro, etc. Vocales y consonantes, escritura sobre pizarra. Números del 1 al 50, las 4 operaciones Cívica	Igual e Historia del Antiguo Testamento Igual Números de 1 a 30, ejercicios de dibujo geométrico
2º	Religión Lectura/Escritura Aritmética Otras	Catecismo Astete, partes I y II Lectura de corrido, escritura con pluma sobre papel Las 4 operaciones y los números hasta 1000 Geografía	Igual e Historia del Antiguo Testamento Lectura de corrido, escritura sobre pizarra Las 4 operaciones con los números de 1 a 5. Dibujo geométrico, ciencias naturales, canto, gimnasia.
3º	Religión Lectura/Escritura Aritmética Otras	Catecismo Astete, partes III y IV, historias bíblicas Lectura de textos, escritura de frases Las 4 operaciones y con fracciones y decimales Geografía	Parte III, biografías del Antiguo Testamento Lo mismo, escritura con pluma, gramática y ortografía Las 4 operaciones con los números hasta 10.000, decimales. Dibujo geométrico, geografía, historia patria, historia natural, canto y gimnasia.
4º	Religión Lectura/Escritura Aritmética Otras	ESTE GRADO NO APLICABA PARA LAS ZONAS RURALES.	Parte IV, biografías del Antiguo y Nuevo Testamento. Textos, memorización, gramática, ortografía. Las 4 operaciones, fracciones, pesos y medidas Como en 3º
5º Y 6º	Religión Lectura/Escritura Aritmética Otras	ESTE GRADO NO APLICABA PARA LAS ZONAS RURALES.	Doctrina, Antiguo y Nuevo Testamento Textos, memorización, composición, caligrafía. Regla de 3, problemas de contabilidad, geometría Como en 3º, física.

Fuente: Helg, A. (1987). *La Educación en Colombia de 1918 a 1957*. Ciudad: Editorial CEREC

Con este programa

...se cumplía la misión principal de la escuela rural: los campesinitos conocían las letras, los números, sus oraciones; tenían algunas nociones de religión y comportamiento social, todo adquirido en un tiempo muy corto. La enseñanza se impartía a golpes. Habían aprendido a escribir su nombre y aún más, si la maestra disponía de pizarras, si no, solo los alumnos a los cuales los padres habían podido procurar el material necesario, los más despiertos o los preferidos de la maestra, lograban superar este estado de alfabetización superficial". (Helg, 1987, p.58)

2.1.1.6 La Educación Agropecuaria

La Educación Agropecuaria en Colombia tiene su origen en 1934, con la creación de las Escuelas Normales Agrícolas en el marco del gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Estas escuelas se originaron de la necesidad de formar maestros para la educación vocacional agrícola. Estas normales, muy poco pudo ofrecer al desarrollo social y económico rural, al mejoramiento de la calidad de vida de la población campesina y al avance científico y tecnológico de la educación durante la primera etapa de su funcionamiento. Hubo negligencia en la aplicación de la norma a lo que se sumó el recrudecimiento de las confrontaciones ideológicas entre liberales y conservadores.

Posteriormente, aparecen la Educación Vocacional Agrícola y las Escuelas Hogar para Campesinas, en la cual no existió en el pensum académico una sola área orientada al desarrollo del pensamiento científico, prevaleció la tendencia formativa en labores manuales y en atender las funciones domésticas.

Durante el primer tercio del siglo XX la educación rural primaria solo alcanzaba dos grados de escolaridad, casi todas las escuelas se encontraban en locales en mal estado, provistas de terrenos y equipos insuficientes, por ello concentraba la enseñanza en temas teóricos, pues sin maquinaria agrícola, sin semillas, sin abonos y sin espacios era difícil la enseñanza de la agricultura moderna, afirma Helg (1987). Esto impidió un desarrollo y una formación secundaria acordes con las necesidades del sector rural, a pesar de que más del 50% de la población vivía en el campo. De esta manera, contradictoriamente, la educación se constituyó en el principal elemento de desigualdad social.

Las condiciones de inequidad y desigualdad que sellaron esta educación de tercera clase gestaron en gran medida una población proclive a vincularse a grupos subversivos.

Para López de Mesa⁵⁹ la educación y la cultura rurales fueron el centro de sus preocupaciones, quien consideraba que uno de los problemas cruciales de la Educación en Colombia era precisamente la fosa que separaba el campo de la ciudad, razón por la cual, creó el secretariado de la Comisión de Cultura Aldeana y Rural, para ocuparse de la integración campesina (Ley 12 de 1934). La comisión era conformada por expertos en urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía y sociología y estudiaría las posibilidades de desarrollo de cada departamento, en particular sus necesidades educativas.

Esta Comisión de Cultura Aldeana y Rural duró seis meses. Sus logros tienen que ver en que por primera vez se hicieron investigaciones socioeconómicas sobre las regiones de Colombia; y sus deficiencias con que si bien cada experto estudió su dominio específico, no se confrontaron

⁵⁹ Ministro de Educación Nacional durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)

las experiencias mutuas.

Para Gonzalo Cataño (1980) en su artículo “Sociología de la educación en Colombia”, estos informes... “enfaticaron la situación crítica de la educación rural reflejada en la ausencia de personal docente con calificación pedagógica; en la carencia de materiales didácticos; en el estado deprimente de los locales escolares, y en la indigencia de los pocos estudiantes que asistían a las escuelas veredales.

Durante este período el recrudecimiento de las confrontaciones ideológicas entre liberales y conservadores afectó las reformas que favorecían el sector rural y estas finalmente no tuvieron el impacto que se esperaba, las luchas entre conservadores y liberales debilitaron el fisco y la inversión en la educación rural disminuyó. Y... todavía se sigue igual.

La disputa o avenencia con la iglesia se convirtieron en una constante, según el partido político que ostentara el poder. En este tire y afloje fue poco lo que avanzó y se fortaleció la educación rural, los intereses personales y ambiciones partidistas estuvieron por encima del desarrollo de las personas y de un país que era en población mayoritariamente rural, por el contrario se contribuyó a marcar diferencias entre lo rural y lo urbano, sustentadas en desigualdades e inequidades.

Las diferencias se evidenciaron en varios aspectos: mientras que para la zona rural se decretaban de 2 a 3 años máximo de estudio, para la zona urbana correspondían 6 años y se le daban más asignaturas y contenidos. Si se habla de los docentes, hay que decir que su preparación era precaria, realidad asociada a asuntos como el salario y las condiciones de vida en las veredas más remotas de los centros urbanos. Trabajar como maestro en zona rural implicaba

aceptar las condiciones de aislamiento en el campo, obtener salarios mensuales inferiores a 30 pesos, a diferencia de los urbanos que ganaban 45 pesos. Predominaba el sexo femenino, el 90% de los maestros eran mujeres y el 90% no tenían formación pedagógica. Así se retrataba la maestra rural en los años 30 (Helg 1987, p.56).

“Hija de campesinos o de una familia de pueblo. Hizo un año o dos en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar el Astete (catecismo), a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética ...”⁶⁰.

Con los materiales escolares la situación era mucho menos favorable, con frecuencia las clases carecían de mesas, bancos y hasta un tablero negro. La escasez de material didáctico repercutía claramente en la utilización de los métodos pedagógicos.

En el año 1932 el método de los Centros de Interés de Decroly⁶¹ fue traído y ensayado por Agustín Nieto Caballero, director de Inspección Nacional en el Gimnasio Moderno y en algunas Escuela Publicas de Bogotá. La oficialización de los centros de interés coincidió con el recrudecimiento por parte de numerosos liberales de demostraciones antirreligiosas. Los eclesiásticos vieron el programa como un atentado a la religión (Helg 1987, p.59), además los maestros se aferraron a su rutina pedagógica y rechazaron categóricamente el método Decroly y nadie los convencería de la conveniencia de las nuevas orientaciones oficiales.

⁶⁰ Retrato de la maestra rural de los años 30 descrito por el Director de Instrucción Pública de Antioquía de ese entonces (1938).

⁶¹ Los centros de interés fueron creados por Ovide Decroly médico, psicólogo y pedagogo belga. Estos consisten en centrar los temas de estudio de acuerdo con los intereses y necesidades de los niños en cada edad. Se fundamentan en la tesis de la globalización que plantea que el aprendizaje se da partiendo de lo complejo a lo más simple, y en los principios de la escuela activa.

Finalmente en 1950 la legislación restableció las diferencias entre la escuela urbana y la rural. Se definieron tres categorías de escuelas primarias: la escuela urbana con cinco años de estudio que permitía el acceso al colegio; la escuela rural para niñas o varones con cuatro años de estudio y la escuela rural alterna (un día para los jóvenes y otro para las muchachas) con solo dos años de estudio. Pero a pesar de la escolaridad separada, el programa de la escuela rural no fue de hecho sino un concentrado del programa de la escuela urbana, sin adaptación a la vida campesina (Helg 1987, p. 250).

Respecto a las innovaciones educativas, la escuela activa que había tenido amplia publicidad bajo los gobiernos liberales, no pudo echar abajo los métodos tradicionales. Con el retorno de los conservadores al poder fue atacada sistemáticamente hasta que desapareció de los debates pedagógicos en los años 50 (Helg, 1987, p.254).

A la fecha (2013) existen graves secuelas por no haber podido trascender la escuela tradicional. Las prácticas docentes en su mayoría aún responden al modelo tradicional, y los Proyectos Educativos Institucionales no se estructuran para dar respuesta a las particularidades de los contextos, situación que agudiza la inequidad social y el distanciamiento de la concepción de que es la educación un medio fundamental para potencializar y mejorar las condiciones de vida propia y de la comunidad de la cual se hace parte.

Bajo las exigencias de los organismos internacionales se inició un proceso de modernización de la educación rural. A partir de esta perspectiva se establecieron diferentes reformas llamadas a unificar los procesos educativos, principalmente los rurales. Mediante el decreto 603 de 1966 La Educación Vocacional de Agricultura y las escuelas Normales Agrícolas se transforman en Institutos Técnicos Agropecuarios, en los cuales se privilegió una educación de carácter

instrumental para la economía y la producción. Las Escuelas Hogar para Campesinas se transforman en Educación básica y media, a través del decreto 080 de 1974.

2.1.1.7 El Frente Nacional

Al final de este período de la historia en lo que tiene que ver con la educación rural en Colombia, a juicio del profesor Robert Arvone (1978) en su trabajo titulado “Políticas Educativas durante el Frente Nacional 1958-1974”, no se muestran avances en el sentido de convertir la educación en motor de cambios sociales y de movilidad social. Para él:

En 1958, al comienzo del Frente Nacional, la educación en Colombia era una institución social al servicio de los intereses de las élites dominantes y de los grupos de clase media... Al final de la administración Rojas Pinilla, más del 50% de la juventud del campo, permanecía marginada del sistema escolar. (Arvone, 1978, p.9)

Durante el Frente Nacional se produjo un mejoramiento sustancial de cobertura educativa y de contenidos para lo urbano y se acentuó la diferencia con lo rural. Otro fenómeno que Arvone trae para ilustrar esta brecha es la retención escolar. La deserción en la zona rural para 1964 seguía siendo dramática. Solo el 3% terminaba la escuela rural (Arvone, 1978, p.14). Para 1970 se logra un avance al pasar a una retención del 10%, que sigue siendo muy bajo comparado con los niveles urbanos donde se alcanza el 52%. Como elemento explicativo tenemos que solo el 9% de las escuelas rurales ofrecían primaria completa en 1970 (Arvone, 1978, p.14).

Y sobre el estado de las escuelas, se manifiesta que con pocas excepciones, las escuelas carecían de electricidad, agua corriente, o servicios sanitarios. Una escuela típica que fue visitada por los investigadores, se componía de un salón, con el piso sin pavimento y 47 estudiantes en

tres grados distintos estudiando al mismo tiempo. Los esfuerzos de los maestros se encaminaban a lograr que los estudiantes realizaran tareas rutinarias, mientras mantenían una apariencia de orden. El aprendizaje era mínimo, y además se transmitía información equivocada” (Arvone, 1978, p.16).

Con relación a la preparación de maestros, según la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación, en 1970 el 78% de los maestros urbanos estaban en las dos categorías más altas del escalafón, mientras que sólo el 30% de los maestros rurales estaban en estas categorías. Los maestros del área rural representaban el 41% del total de maestros y el 72% del personal poco calificado (Arvone, 1978, p.16).

Sobre el tema de cobertura, para 1970 las cosas siguen iguales para la población rural. La encuesta de Hogares de 1970, que... “cubre la población mayor de 10 años, muestra una discrepancia similar: 50% de analfabetismo en las áreas rurales, comparado con 30 % para las áreas urbanas”. (Arvone, 1978:13). Un niño campesino, en promedio alcanzaba a dos años de escuela en 1964, en tanto que un niño ciudadano alcanzaba en promedio un poco más de 5 años. “A principios de los años setenta, esta cifra era esencialmente la misma para el área rural. Hasta 1970, el 40% de los niños campesinos, entre 7 y 11 años de edad, no asistían a la escuela, en comparación con el 22% para los niños de la zona urbana” (Arvone, 1978, p.14).

2.1.1.8 Después del Frente Nacional

En síntesis, así se hace alusión a la problemática del sector rural y su relación con lo educativo en los Planes de Desarrollo Nacional posteriores al frente nacional.

Con el PDN “Para Cerrar la Brecha” del presidente Alfonso López Michelsen (1974-1978) se

pretende "...reducir la brecha entre el campo y la ciudad, la brecha entre barrios ricos y los barrios pobres, la brecha entre quienes tiene acceso a los servicios de salud y educación y los analfabetos y desnutridos" (DNP, 1976, p.v).

Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) se promulga la ley 24 del 11 de febrero de 1988 "Por la que se reestructura el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones". Corresponde al Ministerio cuantificar y asignar recursos humanos, financieros y materiales; determinar la tecnología requerida a través del currículo y de las exigencias pedagógicas del mismo, determinar la normatividad y pautas de evaluación y control del servicio educativo". En el Art. 29 se definen las funciones de la División para Educación Preescolar y Básica, sin que se haga mención explícita a la educación rural, salvo cuando dice... "b) Proporcionar orientaciones para la adaptación curricular en las regiones según sus necesidades y características específicas".

El PND del gobierno Gaviria (1990-1994) repite como problemas serios la deserción escolar, la falta de pertinencia de los currículos de la educación primaria, sin hacer distinción de urbana o rural, la baja capacitación de los docentes, la falta de materiales y textos educativos, la falta de un aprestamiento previo a los niños y niñas que ingresan en los establecimientos públicos y la ausencia de instrumentos para detección de problemas. Termina reconociendo que las comunidades tienen poca participación en los procesos educativos. Para responder a estas carencias y salvar este obstáculo, se plantean modificaciones en el manejo de la educación por parte del Estado. El Ministerio de Educación será responsable de la "... formulación de las políticas generales y del diseño de las directrices en los campos técnico y pedagógico. Establecerá las estrategias de capacitación de los docentes, asesorará y evaluará a las entidades

territoriales para la prestación eficiente del servicio educativo” (DNP, 1991, p.525). La Constitución Política de 1991, promulgada en el período de Gaviria, plantea que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Para el Gobierno de Ernesto Samper (1994-1998) En el capítulo 3, titulado “El Salto Educativo: la educación, eje del desarrollo del país” dice que... “la educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro” (DNP, 1995B, p.57). En educación “El sector rural tendrá prioridad en la ejecución de la política de universalización de la educación básica (en 68 municipios predominantemente rurales), y el mejoramiento de la calidad de la educación” (DNP, 1995A, pp.375-376). Todo esto apunta a la ampliar el acceso y la retención escolar. Los objetivos que se traza el PND para la educación rural son los siguientes: Mejorar la calidad mediante la adecuación de métodos pedagógicos a las necesidades del medio rural, ampliación de subsidios tanto a estudiantes como a las madres cabeza de hogar, considerar en los planes municipales de desarrollo la distribución de los centros escolares de acuerdo a la densidad de población, y distancia de los centros poblados e introducir el servicio de transporte escolar.

El Gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002) define las siguientes estrategias en lo que se refiere a la educación rural: fortalecer la educación básica (DNP. 1998A, p.276), se adaptarán sus contenidos y organización a las condiciones de producción rural y desarrollo de programas que generen aprendizajes (Ibídem), se buscará la fusión de escuelas de primaria y secundaria (DNP, 1998A, p.277).

2.1.1.9 Educación y Neoliberalismo

Con la agudización de la política neoliberal al identificar los siguientes postulados como sus banderas en torno a lo que tiene que ver con lo educativo, cabe preguntarse: Y aquí, ¿De qué Educación Rural se habla?

Dado que la empresa ha mostrado ser el modelo más eficiente y competitivo para organizar la producción y los servicios en una sociedad de mercado, las escuelas y universidades deben pensarse y organizarse como empresas prestadoras de servicios educativos, los factores del proceso educativo como insumos, y la eficiencia y productividad deben convertirse en los principales criterios de decisión: los resultados del aprendizaje (que hay que medir para poder cuantificar y comparar, y así estimular la competencia) y el costo por alumno son los criterios básicos a la hora de valorar la calidad de las escuelas (Miñana, 2003).

Las escuelas deben competir entre ellas para captar a sus clientes o usuarios (los padres de familia y los estudiantes). Ser competitivo es ser competitivo en el mercado” (Miñana, 2003).

Las implicaciones de esta propuesta saltan a la vista: la pertinencia social del conocimiento, sus implicaciones sociales o éticas, pasan a un segundo plano dejando el protagonismo a la “rentabilidad” y a la “competitividad”. Lo que interesa es que... “el negocio de la enseñanza o del conocimiento produzca beneficios económicos para los inversionistas” (Miñana, 2003, p. 296). El conocimiento es una mercancía que no tiene nada que ver con los derechos sociales individuales o colectivos.

En este escenario, en el que se viene actuando en los últimos 20 años desde las políticas gubernamentales en Colombia, la Educación Básica Rural, no tiene ninguna posibilidad de

desarrollarse más allá de los parámetros que se imponen en el mercado. ¿Cómo se debe decir: ¿Educación rural o emigración?

A partir de este recorrido por las políticas educativas que han orientado y sustentado la educación rural en Colombia, se puede hacer dos apreciaciones; una de ellas, es que éstas han distado de responder a los verdaderos intereses y necesidades del sector rural, lo que las ha hecho inapropiadas; la otra, es que, aunque en menor proporción, cuando se han diseñado para responder a la realidad de estas regiones, éstas políticas no han sido ni implementadas, ni apropiadas como corresponde. Pareciera, que independientemente de las políticas trazadas en cada momento histórico, la educación se estatizó y que de la Colonia a hoy los impactos transformadores son mínimos y los que han existido se hacen invisibles a la luz de lo que hoy nos muestra la difícil y compleja realidad del sector rural colombiano.

2.1.2 La Educación Rural y La Ley General de Educación de Colombia

La constitución política de 1991 abrió un nuevo horizonte de posibilidades políticas y sociales, en el que la educación y la cultura están llamadas a desempeñar una función principal en la construcción de un nuevo orden. Es así como en febrero del año 1994 se promulga la nueva ley general de educación, en la cual se define la educación como...“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. 1).

En esta ley se hace referencia a la educación rural en el capítulo cuarto: educación campesina

y rural,⁶² donde manifiesta que:

“El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, la cual, “comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Art. 64).

De igual manera expresa que le corresponde a “Las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, o los organismos que hagan sus veces en coordinación con las Secretarías de Agricultura de las mismas, orientar el establecimiento de Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades regionales y locales” (Art. 65).

Para aumentar la cobertura de esa educación, “Los estudiantes de establecimientos de educación formal en programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio capacitando y asesorando a la población campesina de la región” (Art. 66).

En los corregimientos o inspecciones de policía... “funcionará una granja integral o una huerta escolar anexa a uno o varios establecimientos educativos, en donde los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria o asociativa que mejoren su nivel alimentario y sirvan de apoyo para alcanzar la autosuficiencia del establecimiento” (Art. 67)

Así, en el marco de la Constitución Colombiana se accede a una Ley General de Educación

⁶² En los artículos 64, 65, 66 y 67 de La Ley General de Educación retomados en el presente trabajo de grado se explicita el espíritu de esta ley para la educación rural colombiana.

que plantea unas directrices que propenden por el mejoramiento de las condiciones sociales del sector rural a través de la educación. De igual modo, de la apropiación e implementación de esta ley, de las voluntades políticas de quienes orientan los destinos nacionales, locales e institucionales, así como del empoderamiento de las comunidades para hacer valer sus derechos, dependerá que estas letras cobren vida o sencillamente se destinen a morir.

2.1.3 Situación actual de la Educación Rural en Colombia ⁶³

Se presentan aquí, algunos elementos considerados relevantes en el estudio realizado por la FAO y por la UNESCO sobre la educación rural en Colombia.

De las falencias

Los cambios en materia de política cambiaria y arancelaria durante la apertura económica a comienzos de los noventa, llevaron a disminuir la participación del sector agrícola en el PIB nacional y disminuyeron los ingresos reales de los pobladores del campo mientras el desempleo rural aumentó de forma drástica, debido a los bajos precios internacionales en productos agrícolas primordiales para la economía del país.

Una consecuencia directa de las anteriores circunstancias fue el crecimiento sostenido de la pobreza rural a lo largo de los noventa, que pasó del 68% a comienzos de la década, a cerca del 83% a finales. De acuerdo con el Informe Nacional de Desarrollo Humano (PNUD, 2003, p.40) “Los habitantes de las zonas rurales viven, en promedio, alrededor de dos años menos que los de

⁶³ De acuerdo al estudio realizado por la FAO y por la UNESCO en el año 2004 sobre la Educación para la Población Rural en Colombia, el estado del arte presentado por la misma, describe el contexto socioeconómico y educativo del sector rural colombiano en el cual señala avances y severas falencias, que es necesario conocer, lo cual es fundamental para entender mejor el desempeño de la educación básica en estas zonas.

la zona urbana.

El recrudecimiento del conflicto armado ha ocasionado el desplazamiento de población campesina, el abandono de actividades productivas y su vinculación al conflicto. 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.

De los Avances

El informe muestra que, a pesar de las enormes carencias del sector rural y de las marcadas diferencias en la mayoría de indicadores socioeconómicos y educativos en relación con su contraparte urbana, este sector viene consolidando quizás las experiencias más importantes en materia educativa en cuanto a modelos eficaces y pertinentes, a juzgar por los importantes resultados en términos de cobertura y calidad.

En cuanto a la educación para la población rural, se corrobora el aumento de las tasas de alfabetismo, escolaridad promedio y asistencia escolar durante la década de los 90.

En materia de calidad, las escuelas y estudiantes rurales han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT, el cual fue creado en 1974 por la Fundación para la Aplicación y la Enseñanza de la Ciencia (FUNDAEC), llamada también Universidad Rural. El programa es un esfuerzo para adaptar el conocimiento a los problemas del desarrollo rural, mediante un examen continuo

desde el punto de vista de los habitantes de la región. Su estructura desescolarizada, entrega a las personas que viven en zonas rurales remotas, la oportunidad de estudiar la educación básica y media. No obstante, la magnitud de la brecha educativa del sector rural con su contraparte urbana es aún bastante alta, con lo cual los avances mostrados no han sido suficientes para asegurar el mandato constitucional de ofrecer educación a toda su población.

2.1.4 El Proyecto Educativo Rural (PER)

Dentro de las políticas educativas para el sector rural formuladas durante los noventa, conviene destacar el diseño e implantación del Proyecto de Educación para el Sector Rural, (PER) a cargo del Ministerio de Educación Nacional. Los antecedentes del PER se remontan a 1996, año en el cual el gobierno nacional coordinó un debate que condujo a suscribir el denominado Contrato Social Rural, que presenta un balance de las necesidades del sector rural y plantea un conjunto de políticas multisectoriales. El objetivo de este proyecto es “ampliar la cobertura y promover la calidad de la educación en el sector rural para las poblaciones focalizadas, 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”. El proyecto empieza a implementarse en el año 2000 previsto a realizarse en diez años. Actualmente existe una fase II del PER. Los modelos y programas que ofrece el PER para el nivel de educación básica son los siguientes:

Escuela Nueva

Telesecundaria Postprimaria Rural

Sistema de Aprendizaje Tutorial Servicio de Educación Rural

Programa de Educación Continuada CAFAM

Aceleración del Aprendizaje

Los componentes del PER atienden cuatro aspectos cruciales para la educación de la población rural en Colombia:

Cobertura y calidad de la educación básica: Promueve la implementación de modelos educativos probados en el medio rural, según la realización de un ejercicio de diagnóstico participativo que identifique necesidades educativas locales. Prevé expandir la educación preescolar, cualificar las Escuelas Normales Superiores, promover una red de asistencia técnica y acompañamiento, generar actividades de formación permanente para maestros y constituir redes de agentes educadores.

Fortalecimiento de la capacidad institucional y de gestión de proyectos municipales: Consiste en la implementación de un programa de fortalecimiento de redes educativas en los niveles nacional, departamental y municipal, y la conformación de espacios para la participación y cogestión del PER mediante la constitución de alianzas estratégicas departamentales y unidades operativas municipales.

Formación para la convivencia escolar y comunitaria: Este componente comprende tres ámbitos: el aula, la institución y la comunidad rural. En términos generales, pretende modificar las relaciones en el aula, incrementar la participación y el trabajo colectivo y cooperativo, la formación integral sin discriminaciones de género, el desarrollo de habilidades para la solución de conflictos, y el intercambio de conocimientos y experiencias sobre procesos democráticos.

Educación Media Técnica Rural: Contempla la elaboración de un estado del arte de la educación media técnica en el sector rural, la realización de estudios técnicos regionales orientados a caracterizar esta oferta educativa, la identificación y acompañamiento de experiencias significativas y la concertación de una política educativa nacional de Educación Media Técnica Rural.

De acuerdo a los antecedentes de la educación rural en Colombia ya aquí expuestos, es evidente que los propósitos del PER (2000-2010), aún se encuentran lejanos de alcanzar. En relación con el panorama nacional, la realidad educativa que hoy se vive en el contexto rural donde se llevó a cabo la presente investigación, señala que lo hecho en este sentido, no ha sido suficiente ni pertinente, por lo menos para superar definitivamente la inequidad y potencializar las invaluable riquezas de la zona rural colombiana.

Para cerrar este aparte, es importante anotar el concepto expuesto por el Ministerio de Educación Nacional respecto a la educación rural:

“Como parte de la problemática identificada en el sector rural colombiano, se señala la baja cobertura, la falta de calidad y la poca pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales, de gran inequidad y que no participa como agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país” (MEN, 2001).

Se plantea aquí una directa relación entre educación y vida digna con más y mejores oportunidades de realización.

2.1.5 Otra Historia para la Educación Rural

En La travesía por la Historia de la Educación Rural en Colombia se encuentran suficientes elementos, pistas y claves para comprender pequeños contextos rurales mirados y reflexionados particularmente desde la educación, desde como la conceptúan quienes han liderado los destinos del país y la hacen tangible a través de leyes, programas o políticas de gobierno, pero también cómo la viven quienes las apropian y deben implementarlas desde las bases, así como quienes adoptan y proponen en su momento otras formas posibles de hacer escuela.

Las marcas dejadas al paso del tiempo por los currículos prescriptivos que incluían o excluían según la estirpe, por el privilegio de lo urbano sobre lo rural cuando el país era mayoritariamente rural, por las luchas entre liberales y conservadores que terminaron desplazando el sentido de transformación social inherente a la educación, convirtiéndola en un elemento más de poder y de dominación, por las condiciones deplorables de los locales que se decían ser escuelas, por la ausencia de materiales didácticos, por los maestros poco calificados para su labor, en fin, por el fracaso de las políticas educativas para el sector rural; constituyeron un panorama que complejizaron las posibilidades de educar como lo necesitaban y lo requerían nuestros campesinos. No en vano, la frase, -que pareciera ser un lema- “Cerrar la brecha entre lo urbano y lo rural” aparece contemplada en Leyes, Informes y Planes Nacionales de Desarrollo de casi todos los gobiernos, desafiando el tiempo y las circunstancias.

Aparecen afortunadamente en estas condiciones las evidencias de “otras formas de ser y hacer escuela” que si bien no constituye la gran mayoría, logran dignificar la educación rural, al evidenciar que si hay posibilidades de encontrar en la educación rural, calidad.

Con relación a la Educación Básica Primaria en la zona rural de Colombia, varios estudios al respecto, entre otros el realizado por la FAO y la UNESCO (2004) destacan la importancia y los logros obtenidos con el modelo Escuela Nueva.⁶⁴ Sin embargo, a pesar de ser una política propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional, de la comprobación de sus excelentes resultados, e incluso de ser un modelo educativo que hoy se exporta a otros países, su implementación en las zonas rurales presenta serios problemas: Las Instituciones Educativas públicas no cuentan con los espacios, ni con los materiales requeridos para su implementación, los maestros formados en el modelo han sido trasladados a la zona urbana a escuelas que no tienen este sistema y no se crea por parte del Ministerio de Educación Nacional, ni por los entes territoriales, programas de formación permanente en el modelo para los nuevos docentes⁶⁵.

En este sentido es importante resaltar los aportes que en términos de innovación curricular han hecho los maestros de la zona rural de Colombia, a partir de la construcción de propuestas de innovación curricular alternativas a la propuesta oficial; las cuales fueron constituidas con y para la comunidad en la década de los años 70 y 80, -la mayoría de ellas en contextos rurales, cuando las políticas educativas tendían a homogeneizar las propuestas curriculares, desconociendo la diversidad cultural, social y política de la nación. A pesar de esto, los antecedentes que se presentan a continuación muestran como la reivindicación del sujeto, de su historia, de su

⁶⁴ La Escuela Nueva es considerada como un componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y a las niñas en las zonas rurales del país. (Manual de Implementación Escuela Nueva-Generalidades y Orientaciones Pedagógicas. Tomo I –Ministerio de Educación Nacional – 2010)

⁶⁵ Actualmente el modelo Escuela Nueva es exitoso en las regiones del país donde este cuenta con el apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros, o donde aún quedan maestros que fueron formados en el modelo.

identidad, de su conocimiento, logran establecer vínculos con la educación para expresarse a plenitud: Es el caso de la elaboración de Guías de Aprendizaje, la consolidación de estrategias pedagógicas en el marco del modelo Escuela Nueva, las experiencias que se han dado en lugares recónditos de nuestro país y que han logrado conocerse gracias a proyectos como la Expedición Pedagógica Nacional: Un viaje de los maestros por las escuelas de Colombia (2000), que precisamente relata como en medio de condiciones muy difíciles, -de abandono, de conflictos sociales- se encuentran maestros y maestras que en estrecha conexión con las comunidades reinventan y experimentan propuestas pedagógicas para mejorar la calidad educativa de sus estudiantes.

La Expedición Pedagógica⁶⁶ hace visible, de manera contundente, el hecho de que la práctica pedagógica requiere no sólo de un mundo conceptual encarnado en estereotipos de modelos de formación académica rígida, sino de un mundo ideológico forjado en la historia de vida y las sensibilidades sociales: requiere trabajar la pedagogía, escuchar lo que la academia no escucha, y observar lo que algunos intelectuales se empeñan en no ver ni estudiar.

Para dar inicio a los recorridos, de la Expedición Pedagógica Nacional, Colombia fue dividida por regiones, entre ellas se conformó la región centro: Valle, Cauca y Nariño, de la cual para efectos del presente trabajo se referencia la ruta del Cincho y la ruta de Los Farallones, por la cercanía con el contexto del presente trabajo de investigación..

Con respecto a la relación entre prácticas pedagógicas y contexto social, los expedicionarios del Valle, Cali y Región Nortecaucana identificaron entre otros, un universo claramente definido

⁶⁶ Tomado del libro Expedición Pedagógica Nacional: Recreando rutas y senderos pedagógicos, Bogotá, Colombia, 2005, pp.76 a-103

que pretende trascender socialmente, integrando la vida escolar a la realidad comunitaria para promover la construcción de identidades y la resignificación de los actores de la localidad. Esta propuesta desarrolla proyectos concretos y comprende la valoración de nuevos saberes a partir de las necesidades y de las potencialidades de las comunidades.

Así, en la denominada Ruta del CINCHO, en el municipio de Villarica, en la escuela de Chalo, pequeños, jóvenes, adultos y adultos mayores, junto con los maestros, hacen posible que la comunidad y la escuela formen un conjunto de aprendizaje práctico-teórico-práctico para recuperar el sentido de aprender haciendo y compartir con ellos experiencias, alegrías, prácticas y conocimientos alrededor del fuego, símbolo del amor y la complicidad por un bien común.

En el municipio de Santander de Quilichao, en el Centro Docente de El Rosario y el Colegio Siglo 21; el primero urbano; el segundo rural, donde los proyectos productivos son entendidos como proyectos de familia, dando así una opción al trabajo familiar.

La tercera parada en el resguardo de Toribio (Cauca), hizo vibrar...participar en la experiencia de cómo piensan, cómo actúan, cómo hacen sus prácticas agrícolas y pecuarias, de recreación, de canto a la cultura, de organización, de respeto, de responsabilidad y de firme convicción de estar en paz tanto con la madre naturaleza como con los hermanos menores, así como en armoniosa reconciliación con su cultura, ha sido una de las grandes experiencias... La claridad, la sencillez y naturalidad como están organizados los indígenas paeces de este resguardo, y su manera de ejecutar las faenas de enseñanza agrosilvopastoril, de la lengua Nasa Yu'e y la transmisión de la cultura propia, son ejemplo para los docentes urbanos y rurales.

En el municipio de Jamundí, Valle. Colegio Comunitario Agrícola del Corregimiento de Villapaz la experiencia de estar dentro de una comunidad netamente comunitaria y educadora por tradición, donde los grupos asociativos y comunitarios son tan reales como diversos y se constituyen en la fortaleza de la comunidad, donde se defienden las expresiones culturales propias, donde se escuchan a los antiguos mayores, fue gratificante y esperanzadora porque vimos que hay otras formas de pensar y de hacer pedagogía a pesar de la adversidad, de la incredulidad y de los malos tiempos.

En el caso de la Ruta de los Farallones donde la función constructora de conocimientos la acompaña un fuerte trabajo de resignificación y de revaloración del entorno, son notables las experiencias de la Escuela Soledad Acosta de Samper (Vereda El Otoño, Corregimiento La Buitrera, Cali) y de la Escuela Satélite de Dagua, de la vereda Tocotá. En ambas instituciones los docentes asumen y lideran esta revaloración a través de propuestas que pretenden aproximarse a la historia de las localidades y desde ahí generar planes de desarrollo de carácter pedagógico comunitario que hacen resistencia, desde el fortalecimiento de identidades locales, a los voraces procesos de homogenización cultural.

Se encontró en esta ruta, en el colegio Agroecológico Villa del Rosario, la práctica agroecológica que es en sí misma formadora y transformadora porque promueve un anhelo de armonía con el entorno mediante el cuidado y la responsabilidad por la naturaleza de la cual el ser humano forma parte integral.

En el caso del Papayal y Puerto Merizalde del Pacífico, (Valle), en el Siglo 21 y en el Fernández Guerra de Santander de Quilichao, así como en el proyecto de Veredas Unidas, el currículo enfatiza los proyectos productivos y organizativos de servicio a la comunidad, lo cual

implica la construcción armónica y la contrastación entre saberes populares y saberes académicos y científicos. En este sentido se han generado interesantes procesos de fortalecimiento de las relaciones entre la comunidad y la escuela.

Estas son solo algunas prácticas que como muchas otras, a lo largo y ancho del país, mostraron de manera trascendente otra historia de la educación rural en Colombia.

De otra parte, con el sentido de propuesta educativa alternativa, se crearon organizaciones de gran impacto en la educación rural, tal es el caso de la ACPO (Acción Cultural Popular - 1947)⁶⁷ iniciativa del padre José Joaquín Salcedo, quien a través de la radio generó una gran revolución tecnológica con este medio de comunicación social, al llevar a los campesinos que habitaban los más recónditos lugares de la geografía, no solo la alfabetización, sino orientaciones de prevención en salud, estrategias para mejorar la producción agrícola y promover entre otros, el sentido de la cooperación.

Según lo manifiesta Hernando Bernal (2012), el período comprendido entre 1947 y 1968 fue la etapa de crecimiento y expansión de la ACPO. Entre 1968 y 1994 logró promover la Educación Fundamental Integral (EFI) en la totalidad del territorio nacional, mediante la instalación de emisoras ubicadas en Sutatenza, Belencito, Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Magangué; contó con la Editorial Andes como empresa de avanzada en las artes gráficas para la producción de los materiales educativos, los cuales incluían el semanario El Campesino, las

⁶⁷ La fundación Acción Cultural Popular (ACPO), partía del presupuesto de que el hombre campesino tiene un inmenso potencial intelectual y humano que al encontrar una vía de expresión lo conducirá a superar sus condiciones de marginamiento y subdesarrollo.

cartillas, los libros de la biblioteca popular y demás impresos, a lo que se sumó una organización pedagógica y de difusión cultural por medio de la operación de los institutos para formación de dirigentes y líderes, así como de educadores y promotores campesinos y el establecimiento de oficinas regionales.

El contenido educativo de ACPO se resume en las cinco nociones básicas de la educación fundamental integral (EFI): alfabeto, número, salud, economía y trabajo, más espiritualidad.

El objetivo de la educación dirigida a los adultos campesinos, además del desarrollo de las competencias personales de aprendizaje, estaba orientado a la puesta en práctica de comportamientos sociales que promovieran la transformación de las condiciones de vida y a obtener el bienestar personal, familiar y social. Por dicha razón, el conjunto de conocimientos se complementaba por campañas permanentes de mejoramiento de la nutrición y de la vivienda, de conservación del suelo y defensa de los recursos naturales, de incremento de la productividad de la economía campesina mediante mejores prácticas agropecuarias, el desarrollo de actitudes de trabajo en equipo y el favorecimiento de la recreación mediante el deporte; a lo anterior se agregaba la participación cívica a través de la creación de grupos de acción comunitaria y cooperativa.

Con esta metodología de educación de adultos consistente en la convergencia de contenidos fundamentales aplicables al mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos EFI y del uso combinado de medios de comunicación (radio, periódico, impresos, discos y grabaciones) reforzados por comunicación interpersonal (correspondencia y auxiliares inmediatos) y por eventos grupales (Escuelas Radiofónicas, cursos de extensión, reuniones de auxiliares, institutos de formación y acción de líderes de extensión) se logró influir de manera

directa en la vida de más de cuatro millones de campesinos colombianos.

Afirma Bernal (2012, p. 10), que la innovación de ACPO no fue utilizar la radio para la educación, sino haberla complementado con una serie de mecanismos o elementos de apoyo educativo, entre los cuales el más sobresaliente fue la actividad de los miles de auxiliares inmediatos, voluntarios de la cultura, y deseosos de ayudar a los campesinos adultos a aprender por medio del simple seguimiento de las orientaciones que recibían del profesor que hablaba por la radio.

Para Bernal (2012, p.36), los principales mecanismos innovadores de la ACPO fueron: la elaboración de una teoría sobre el desarrollo social basada en la transformación de la mente humana; el movimiento cultural con fundamento en las organizaciones de base; la metodología de las campañas como praxis del aprendizaje; la utilización de los medios masivos en la educación de adultos, y la gestión empresarial aplicada a la organización educativa.

El primer componente del modelo fue la construcción de una teoría y una filosofía propia sobre el desarrollo social: El hombre se hará consciente de sus posibilidades, y al ejercitar las habilidades, las pericias y las competencias necesarias para transformar su realidad, estará en capacidad de utilizar su propio potencial para la transformación del mundo. Por lo tanto, la clave para el desarrollo social y el bienestar económico es el desarrollo del potencial humano, como forma de un nuevo humanismo generador del cambio y de la transformación del contexto histórico, social, económico y cultural.

El segundo componente del modelo en lo correspondiente a la organización social fue la promoción de un movimiento cultural: Salcedo adoptó el principio de la organización de base,

como un elemento fundamental para hacer que los cambios se realizaran y fueran sostenibles. Se creó lo que entonces se denominó como el movimiento de las Escuelas Radiofónicas, que si bien tenía su sustento en la organización local (parroquial o municipal) debería manifestarse en el panorama regional y nacional.

Las campañas, como un método de trabajo propio de la práctica del desarrollo del potencial humano, constituyeron el tercer componente del modelo educativo de ACPO. Hicieron comprender al individuo el valor, la importancia y la necesidad de un mejor vivir. Lo impulsaron a mejorar los hábitos, costumbres y usos. La praxis de las campañas logró un mayor bienestar para el individuo, para la familia y para la sociedad. Mediante su aplicación, el campesino adulto realizó una serie de actividades de mejor vivir, las cuales propiciaron nuevos hábitos, costumbres y usos. El fin de las campañas fue mejorar o cambiar de manera simultánea los esquemas de pensamiento y de comportamiento y el medioambiente, al actuar sobre los valores individuales y sociales.

El uso de los medios masivos para la desescolarización educativa fue el cuarto componente del modelo instrumental de ACPO: Salcedo propuso como innovación llegar a un número considerable de estudiantes mediante la utilización de medios de comunicación. De esta manera, ACPO se adhirió a los procesos de transformación del mundo escolar que pretendieron un redireccionamiento en el énfasis educativo hacia el aprendizaje, al lograr que dicho aprendizaje ocurriera en espacios abiertos, es decir, en los contextos de cotidianidad y de acuerdo con los ritmos, características y posibilidades de los estudiantes.

El quinto elemento del modelo fue la construcción de una empresa y de una industria educativa. Como norma general el objetivo de la organización y la gestión empresarial fue,

además de producir bienes y servicios que pueden ser utilizados por el público, incrementar con ello el lucro personal. ACPO adoptó dichos esquemas de gestión empresarial e industrial, pero con el propósito esencial de acrecentar con los réditos de una acción productiva la posibilidad de prestar un servicio educativo y social de mayor extensión y calidad.

Bernal manifiesta que ACPO construyó una idea, un modelo y una metodología de acción que es motivo de estudio y de análisis para muchos intelectuales, investigadores y críticos, y que se convirtió en utópica y creó dinámicas de rechazo en relación con los siguientes asuntos:

En su filosofía política: por concebir el logro de la igualdad en las relaciones sociales y el manejo del poder como resultado de la formación y capacitación de las personas. Esto implicó una crítica a la justicia social redistributiva, cuando esta no se fundamenta en la creación de una capacidad personal para el uso y reproducción de los bienes sociales y económicos.

En su orientación educativa: por concebir la intencionalidad y la praxis educativa como desarrollo de la inteligencia y el potencial humano; como formación de la capacidad para la toma de decisiones propias y no impuestas, y como “creación de una mente autónoma” no solo a nivel individual, sino también colectivo.

En su práctica pedagógica: por intentar desescolarizar la escuela, es decir, la estructura y el proceso educativo, para hacer que el aprendizaje ocurra en el contexto social de los individuos y de acuerdo con sus condiciones, posibilidades y capacidades.

En su visión sobre la función de la Iglesia: al propender por una tarea institucional de la Iglesia orientada de manera fundamental hacia el servicio en la enseñanza y hacia el desarrollo

de la comunidad cristiana como pueblo de Dios, al mismo tiempo y en igualdad de énfasis quien recibe la tradicional función sacramental.

En su concepción empresarial y de negocios: por concebir el manejo, organización y gestión empresarial no solo en su intencionalidad inmediata de incremento de la producción y de reproducción del capital, sino también como un paradigma transferible para la prestación de un servicio educativo y para la aplicación de los beneficios o réditos económicos solo con un sentido social.

En la utilización de los medios masivos para la educación: adicionando una función que si bien es posible y aceptable en teoría, está en la práctica por fuera de los cánones establecidos para su uso actual, con orientación específica hacia la información, la recreación y la publicidad.

En la conceptualización sobre el desarrollo económico: cuando éste se piensa solo como el resultado de políticas y acciones impuestas por el Estado, muchas de ellas de carácter redistributivo; sin que en ellas intervengan las comunidades como grupos organizados, y las personas como sujetos capaces de organizarse.

En su concepción sobre la cultura: como una tarea que se debe construir de manera cotidiana, en forma masiva y popular, y en la cual el cambio de valores y conceptualizaciones puede llegar a ser una de sus grandes características, y no como algo establecido, dado, fijo e inmutable.

De acuerdo a lo manifestado por Bernal (2012), los conflictos que condujeron a la disminución gradual del trabajo y la influencia de ACPO y a su desaparición, se centraron alrededor de tres áreas: problemas ideológicos con la jerarquía eclesiástica; problemas políticos con algunos sectores gubernamentales, y, problemas debidos a la

competencia comercial con empresas del sector de los medios de comunicación. Finalmente ACPO desapareció por falta de apoyo del Estado y fue vendido a la emisora radial de Caracol.

Una vez más, el poder de una clase dominante y sus intereses excluyentes influyen y determinan el rumbo de un amplio sector de campesinos, niños y adultos, al obstaculizarles la posibilidad de participar de una educación acorde a sus requerimientos y por lo tanto, de vivir en condiciones dignas, haciendo cada vez más profunda la brecha de la inequidad y de la injusticia social, que como bien está demostrado distancia de caminos de paz y acerca de manera inclemente a los caminos de la guerra.

2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE DESARROLLO

Se hará una revisión de las políticas de Desarrollo que han sido impulsadas en diferentes momentos de la vida económica del país y se analizará la incidencia de esas políticas en el sector educativo rural.

A partir de esta revisión se pretende: primero, reconocer cuál ha sido el papel de la escuela con relación a las políticas de desarrollo puestas en marcha y posteriormente plantear desde el presente trabajo de grado cuál debería ser ese lugar de la escuela frente a las condiciones y formas de vida promovidas por los modelos de desarrollo impuestos, como una apuesta a la posibilidad de construir una propuesta curricular con la participación de la comunidad, que no solo se constituya en condición indispensable, sino necesaria, si de lo que se trata es de derrumbar los muros que separan la escuela de la vida cotidiana, de ser capaz de interpretar esas realidades que ahí ocurren y de articularse con esa realidad para aportar a su transformación, a la construcción de otras formas de relación del ser: consigo mismo, con el otro y con su entorno, de hacer posible un nuevo vínculo Sociedad-Naturaleza, que empiece a derrumbar el paradigma

desarrollista.

2.2.1. Antecedentes y Consecuencias de las Políticas de Desarrollo implementadas en Colombia.

“Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que Rural. Construyó un modelo de desarrollo que conlleva al fracaso del mundo rural, rindiéndole más culto al mercado que al Estado, lo cual amplió las brechas entre lo urbano y lo rural. Y preservó su orden social injusto, que no ha cambiado por falta de decisiones políticas y de una visión de largo alcance sobre lo rural y su papel estratégico para el desarrollo”. Con este aparte del discurso pronunciado por Absalón Machado C. (2011), es posible anticipar las circunstancias que han marcado a la ruralidad colombiana y encontrar respuestas al ¿por qué? de su realidad actual⁶⁸.

Se puede ver ahora en una retrospectiva histórica cómo han llegado a predominar y a impactar ciertas teorías del desarrollo en el sector rural colombiano.

Si bien la historia registra que Colombia logró su Independencia en 1810, “...a la población mestiza y raizal se le negaron los beneficios de esta Independencia, principalmente el acceso a la tierra y a la educación...El país heredó una desigualdad profunda en el acceso a los recursos y una clase política inmersa en una visión pre moderna del mundo, más dispuesta a monopolizar los activos productivos y al saqueo de los recursos naturales como vía para maximizar la riqueza,

⁶⁸ Discurso pronunciado en la presentación del Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011 Colombia rural: Razones para la esperanza (PNUD, 2011) ante el presidente Juan Manuel Santos el 28 de septiembre de 2011.

sacrificando el bienestar de la sociedad” (Vergara, 2011, p. 34).

Wilson Vergara manifiesta que los modelos de desarrollo rural en Colombia se han caracterizado por la búsqueda del crecimiento económico como vía para superar la pobreza y el atraso, visión que se ha restringido a asuntos estrictamente vinculados con la productividad agrícola, desconociendo la multifuncionalidad y la complejidad de los modos de vida rural. Asimismo, los modelos de desarrollo rural, al igual que las demás estrategias del desarrollo, han sido condicionados, cuando no impuestos, por los países desarrollados y sus organizaciones multilaterales que son los que han diagnosticado y recetado (Vergara, 2011, pp. 61-62).

Esta idea de desarrollo sustentada en el crecimiento de la producción económica y el inicio de una globalización que separaba países pobres y países ricos se fundamenta en la idea del liberalismo económico⁶⁹ que postulaba que el libre mercado se encargaba del equilibrio mundial, tendencia que ha persistido a través del tiempo.

De acuerdo con este enfoque, el desarrollo y el subdesarrollo son una consecuencia dialéctica de la acumulación mundial de capital (Kay, 2002 citado por Vergara 2011, p. 51) que surge desde la perspectiva de Harry Truman (1950)⁷⁰ en un intento por convertir a los campesinos en productores capitalistas, fundamentado en la teoría de la modernización, y caracterizado por un

⁶⁹ El liberalismo económico (siglo XVII) doctrina económica desarrollada durante la ilustración desde fines del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución francesa, formulada por Adam Smith y David Ricardo, la cual reclama la mínima interferencia del Estado en la economía.

⁷⁰ Presidente de los Estados Unidos de América (1946-1953) en su informe ante el Congreso de su país calificó de “subdesarrollados” a los países de Asia, África y América Latina, y les propuso salir de ese estado, transitando el mismo camino que siguieron los países que como el suyo eran en ese momento desarrollados. A partir de ahí, los expertos y políticos de Estados Unidos y de Europa Occidental comenzaron a elaborar discursos sobre el tercer mundo, asociándolo con la pobreza y sobre el desarrollo, vinculándolo con el crecimiento económico.

etnocentrismo profundo y un dualismo desarrollo-subdesarrollo exacerbado que hace imprescindible la invasión ideológica, económica y cultural de los países modernos y ricos del norte. Desde este enfoque y a partir de 1950, dos modelos claramente definidos han marcado el diseño de las políticas agrarias en Colombia. El primero, en el periodo de 1950 a 1990, conocido como modelo de sustitución de importaciones, ideológicamente fundamentado en el enfoque estructuralista y conducido bajo la égida de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). El segundo modelo, conocido como “modelo de apertura económica”, rige desde 1990, y está fundamentado en los principios neoliberales estipulados en el “Consenso de Washington”⁷¹ (Vergara, 2011, p. 43)

El Plan Marshall creado después de la II guerra mundial para la reconstrucción de Europa y Japón y para el intervencionismo estatal, marcaban el auge de la planeación del desarrollo, lo que produjo las mayores tasas de crecimiento económico en los países del Primer Mundo. El crecimiento económico era entonces el objetivo principal en esta nueva era, y la vacuna antisocialista para los países en vía de desarrollo. En este contexto surgió en Latinoamérica “el modelo de sustitución de importaciones”, fundamentado en la búsqueda de la modernización por la vía de la industrialización forzada, en el entendido de que la dependencia del sector

⁷¹ Propuesto en 1989 por el economista norteamericano John Williams a las instituciones financieras internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCD) como un conjunto de iniciativas para preservar la estabilidad financiera de los bancos privados quienes habían recibido de algunos países de América Latina la notificación de no continuar con los pagos de la deuda externa. Estos países atravesaban una grave crisis económica y como consecuencia, altos niveles de inflación. La propuesta consistió en cambiar de acreedor, con privilegios de disminución en los pagos de los intereses y ampliación de las fechas fijadas. El FMI prestaría a los países endeudados para que le paguen a los bancos. Esto conllevó como condiciones: Privatización-Reforma pensional y de seguridad social - Apertura económica- Apertura financiera- Reforma Laboral-Reforma a la educación. Se minimiza el papel del Estado y se le da la bienvenida a una regulación internacional. (Tomado de la exposición del doctor Jaime Escobar, profesor y economista de la Universidad del Valle, en el marco del seminario “Desarrollo, Globalización, Discriminación, Pobreza y sus Implicaciones en la Planificación del Desarrollo”, dictado a los estudiantes de la Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, marzo 23 y 24 de 2012)

agropecuario se consideraba un síntoma de atraso, mientras los países desarrollados se caracterizaban por una producción industrial dinámica que jalonaba el crecimiento.

Según el enfoque estructuralista, las causas del subdesarrollo en Latinoamérica tenían sus orígenes en factores endógenos estructurales, responsables de una oferta insuficiente y, por la tanto, la intervención del Estado era fundamental para lograr el desarrollo. (Vergara, 2011, p. 43)

El modelo llamado proteccionista⁷² se enfrentaba a la altísima dependencia de la tecnología foránea y los elevados costos que suponía para el trópico este tipo de agricultura: alta mecanización y dependencia de agroquímicos, factores escasos y costosos en el país. Las políticas del Estado alteraban la racionalidad productiva y los incentivos al uso eficiente de factores cuando subsidiaban la maquinaria y los insumos agrícolas importados, desplazando mano de obra abundante y barata proveniente de la economía campesina. El deterioro del medio ambiente y los recursos naturales fue una de las implicaciones de esta tecnología, con efectos muy graves en las zonas andinas. (Vergara, 2011, p.46)

A nivel macroeconómico, un obstáculo no menos importante en el modelo endógeno, lo constituía la devaluación propia de una economía cerrada que dependía de las importaciones. Por ello, era fundamental exportar, principalmente productos de la agricultura tropical, donde se tenían ventajas comparativas. Pero los mercados europeo y norteamericano no abrieron sus puertas a la agricultura nacional en la medida en que se requería, y el derrumbe del modelo fue inevitable (Vergara, 2011, p. 46)

⁷² Este modelo buscaba proteger a la agricultura vinculada a la industria sustitutiva, principalmente de cereales y oleaginosas, para lo cual se elevaban los aranceles y se promovían fuertes restricciones cuantitativas a las importaciones. De ahí su nombre.

El modelo proteccionista fue en consecuencia productivista, clientelista y excluyente, y aunque garantizó un crecimiento en la producción agrícola, no resolvió los problemas de la pobreza y la inequidad social, y terminó en un agotamiento progresivo al final de la década de los ochenta (Machado, 2005). No obstante que los estructuralistas comprendían el problema de la dependencia, no fueron coherentes en el desarrollo de una tecnología propia, ajustada a la dotación de factores, a la estructura agraria y al contexto agroecológico del trópico (Vergara, 2011, p. 50)

Es así como en la década de los ochenta, factores como la crisis suscitada por la declaratoria del no pago de la deuda externa por parte de algunos países de América Latina, los pobres resultados del modelo proteccionista y la inclinación por las teorías neoclásicas en los países desarrollados, coincidieron para que al final de la década se iniciaran en la región las transformaciones políticas planteadas en el Consenso de Washington, que, más que un consenso, era una imposición del Fondo Monetario Internacional (FMI) para ajustar las economías de los países latinoamericanos por el incumplimiento en el pago de la deuda, fundamentado en las políticas neoliberales imperantes en Inglaterra y Estados Unidos, bajo las reformas lideradas por Margaret Thatcher y Ronald Reagan (Vergara, 2011, p. 47).

En Colombia, las reformas neoliberales se iniciaron con rigor a partir de 1990. La receta neoliberal, conocida en Colombia como “modelo de apertura económica” consistía en esencia en reducir el tamaño del Estado y permitir la libre movilidad de bienes y de capitales. La reducción del Estado significó para el agro una substancial disminución del presupuesto del Ministerio de Agricultura y una desinstitucionalización del sector...La revaluación fue el efecto más ruinoso de la apertura contra la rentabilidad de la agricultura, por cuenta de las masivas importaciones

(Jaramillo, 2002). Más de cien mil empleos rurales se perdieron y cerca de un millón de hectáreas dejaron de cultivarse, constituyéndose posteriormente en pastos para la ganadería. (Vergara, 2011, p. 41)

Como resultado, las actividades agrícolas que habían sido protegidas en el modelo anterior no tuvieron capacidad de competir frente a las masivas importaciones y la desprotección del nuevo modelo. La flexibilización del mercado laboral, fundamentada en el supuesto de ganar competitividad en el mercado internacional, terminó pauperizando el salario y ampliando aún más la brecha social. La agricultura, que gozó de protección, luego de la apertura, fue sustituida por una precaria ganadería extensiva y el avance de los cultivos de palma africana, actividades que en general demandan poca mano de obra y favorecen la concentración del suelo. (Vergara, 2011, p.48)

La economía campesina, en consecuencia, quedó avocada a dos caminos: asociarse y conformar cadenas productivas y alianzas estratégicas con grandes empresarios agrícolas, o convertirse en asalariados de los grandes complejos agroindustriales. Ninguno de estos caminos fue fácil para la mayoría de los campesinos, quienes fueron perdedores netos frente al abandono de las políticas de desarrollo rural y la falacia de que la economía campesina puede competir en el libre juego del mercado. Asimismo, se aceleró la migración hacia las zonas urbanas conformando el lúgubre panorama de los cinturones de miseria. (Vergara, 2011, p. 49)

En conclusión, los dos modelos, estructuralismo y neoliberalismo, se fundamentaron en la modernización y el crecimiento económico como estrategias para superar la pobreza y el atraso. El primero, cimentado en la demanda interna y liderado por la mano protectora del Estado, y el segundo enfocado hacia la demanda externa y guiado por la mano “invisible” de las libres

fuerzas del mercado. Ambos modelos fueron impuestos desde afuera... y fracasaron en sus objetivos de superar la pobreza, pero sí generaron exclusión social y un crecimiento económico inequitativo. La extremada concentración de la tierra y los bajos niveles de educación de la población fueron causas fundamentales y obedecieron a una institucionalidad corrupta y a una democracia débil y poco representativa. (Vergara, 2011, p. 50)⁷³.

Lo hasta aquí expuesto muestra un Estado de espaldas al espíritu y naturaleza propias de un país mayoritariamente rural, a sus necesidades, a sus requerimientos y a sus potencialidades, a la capacidad de valorar la vida expresada en la imponente riqueza natural que nos rodea, de haber cerrado la puerta a la posibilidad de crear un mundo propio y por fin decolonializado.

2.2.2. El Surgimiento de Propuestas Alternativas de Desarrollo

Ante los modelos de desarrollo predominantes donde el potencial humano queda a merced de un solo poder: el económico, imperio bajo el cual la destrucción de las riquezas naturales es evidencia de la incapacidad de construir una relación sociedad-naturaleza armoniosa que garantizara la estabilidad del lugar, del país, del planeta que habitamos y por lógica consecuencia la sobrevivencia de la humanidad; eso sí en condiciones dignas, donde se restituya el vínculo con la cultura local y se plantean teorías alternativas del desarrollo.

En consecuencia, en los años setenta del pasado siglo, una vez se hacen evidentes las fallas en la equidad social y el crecimiento de la brecha entre el sector urbano y el rural como producto

⁷³ Este recorrido que hace el profesor Wilson Vergara por los modelos de Desarrollo Rural implementados en Colombia y su análisis, constituyen un aporte fundamental para la presente investigación, la cual demanda comprender la complejidad de las condiciones actuales a la que se ven abocados los habitantes de la zona rural para así, poder realizar una lectura más amplia de la realidad social, elemento esencial si lo que se pretende es estructurar el diseño de un currículo que tenga como característica la pertinencia.

de la aplicación del modelo de industrialización forzada, surge un nuevo enfoque del desarrollo denominado *Crecimiento con Equidad*, fundamentado en las necesidades humanas básicas que promovía el Banco Mundial, quien por medio de su presidente Robert McNamara, fundaría la estrategia del Desarrollo Rural Integrado, DRI (1973).

El enfoque DRI se soportaba en el reconocimiento de tres hechos: primero, la mayor parte de la pobreza se alojaba en las zonas rurales; segundo, la baja productividad de la agricultura era la principal causa de la pobreza rural; y tercero, la industria urbana se mostraba incapaz de absorber la mano de obra excedente de las zonas rurales (De Janvri, 1992, citado por Vergara, 2011, p. 53). Con estos fundamentos el DRI se centró en un enfoque productivista que concebía a los campesinos como microempresarios dedicados a la producción y venta de productos agropecuarios, desconociendo su articulación regional, la multifuncionalidad rural y la defensa de sus modos de vida. (Vergara: 53). Estos hechos terminaron desacreditando por completo el programa, pese a ser considerado el mecanismo de articulación más importante de la economía campesina y el más consistente con la imagen deseada del productor rural.

También aparecieron en el escenario los movimientos ecologistas que advertían los enormes costos para la naturaleza como resultante de las estrategias del crecimiento económico que se imponían en el mundo a través de la planeación del desarrollo. Una década después, la Comisión Mundial del Medio Ambiente convocada por Naciones Unidas presentaría el informe *Nuestro futuro común*, más conocido como el Informe de Brundtland, en el que se introdujo el discurso del desarrollo sostenible⁷⁴ en 1987, el cual se define como aquel que satisface las necesidades del

⁷⁴ *La Estrategia Mundial para la Conservación (1980)* elaborada por la Unión Mundial para la Naturaleza es el primer documento que ve el desarrollo sostenible como el medio más importante para lograr la conservación. Es un

presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para resolver sus propias necesidades. (Vergara, 2011, p. 54),

Este informe hacía explícita la necesidad de erradicar la pobreza y la inequidad, así como alcanzar la equidad y la justicia intergeneracional. Para ello, era imperativo lograr el crecimiento económico en los países subdesarrollados, pero sin agotar la base de los recursos naturales.

Dado que la mayor parte de los recursos naturales se encuentran en el sector rural, fue fundamental construir un enfoque de desarrollo rural sustentable, acorde con los principios del Informe Bruntland. Sin embargo, una visión más alternativa de la ecología y el desarrollo, comenzó a cuestionar las prácticas desarrollistas sobre el medioambiente y el sector rural, incluso las del Informe Bruntland por centrarse más en los efectos negativos del medio ambiente sobre el crecimiento económico, que en los efectos que ocasionaba el crecimiento sobre la naturaleza.

Especialmente se cuestionaban las intervenciones con el programa DRI y la aplicación de los métodos de la revolución verde que significó la degradación de los recursos naturales, por cuenta de la excesiva mecanización y uso intensivo de agroquímicos, también redujo ostensiblemente la variabilidad genética gracias a la expansión del monocultivo y la selección de unas pocas especies y variedades, incrementando así la vulnerabilidad de los sistemas productivos. (Vergara, 2011, pp. 55 a 56).

En la década de los 80 se configuran nuevas teorías sobre el desarrollo como la de Manfred

Max-Neef, la del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la de Amartya Sen; estos paradigmas tienen en consideración las necesidades e intereses de todas las minorías sociales.

Manfred Max-Neef⁷⁵ (1986), plantea el Desarrollo a Escala Humana en franca confrontación con el desarrollo como crecimiento económico. El desarrollo a escala humana “se concentra y se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología; de los procesos globales con los locales; de lo personal con lo social; de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado”. El desarrollo a escala humana debe lograr la transformación de la persona-objeto del desarrollo en persona-sujeto del desarrollo y debe apuntar hacia la profundización de la democracia, haciéndola más directa y participativa⁷⁶.

Además, debe permitir elevar la calidad de vida, lo cual depende de las posibilidades de las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades fundamentales, las cuales son finitas, pocas e iguales en todas partes: De subsistencia, de protección, de afecto, de entendimiento, de participación, de ocio, recreación, de identidad y de libertad. Lo que cambia de un lugar a otro o de una época a otra es la manera de satisfacer esas necesidades; es decir, son los satisfactores de las necesidades humanas los que están culturalmente determinados.

⁷⁵ Reconocido como el economista descalzo chileno, premio nobel alternativo, ha realizado su trabajo en el contexto del Centro Alternativo de Desarrollo (CEPAUR) de Chile.

⁷⁶ En convergencia con el pensamiento de Max Neef, Paulo Freire plantea que activar la conciencia deriva a una reflexión y acción para la transformación del mundo y cómo esta reflexión y acción que constituye una praxis auténtica, permite ver al ser humano como un sujeto y no como un objeto depositario de informaciones.

De otra parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁷⁷ desde 1990 viene elaborando una propuesta de desarrollo, denominada Desarrollo Humano. A través de informes anuales que recogen indicadores de desarrollo de los países del mundo, establece una escala que determina cuales son los países más desarrollados y cuáles son los menos desarrollados. En su informe de 1991 el PNUD planteó la siguiente definición sobre el desarrollo:

“El objetivo básico del desarrollo humano es ampliar las oportunidades de los individuos para hacer que el desarrollo sea más democrático y participativo. Una de ellas es el acceso al ingreso económico, al empleo, a la educación, a la salud y a un entorno físico limpio y seguro. A la oportunidad de participar a fondo en las decisiones comunitarias y de disfrutar de la libertad humana, económica y política... Los hombres, las mujeres y los niños deben ser el centro de atención y a su alrededor debe forjarse el desarrollo... Así concebido, el desarrollo ayudará a mejorar el espacio individual y social de cada cual. Sin embargo, dos condiciones deben cumplirse para que esto se realice. La primera es que la esencia de la sociedad no sea la satisfacción irrestricta de las decisiones de cada individuo, sino el respeto del potencial, las posibilidades, las necesidades y los intereses de todos sus miembros. La segunda, es que las opciones de la generación actual no se mejoren en detrimento de generaciones futuras. En otras palabras, el desarrollo debe ser sostenible” (Zúñiga, 2011).

⁷⁷ Contrastando con el Producto Nacional Bruto (PNB) como medida del desarrollo usada por los desarrollistas, el PNUD ha elaborado índices que expresan más apropiadamente su concepto de desarrollo. Ellos son: el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Libertad Humana (ILH) y el Índice de Género (IDG). El IDH fue desarrollado por el economista pakistaní Mahbub ul Hag y el nobel de economía indio Amartya Sen. Se calcula con datos sobre la esperanza de vida al nacer, la alfabetización y la matrícula escolar y el producto interno bruto (PIB) per cápita.

También, durante los últimos años los especialistas en Desarrollo, así como líderes políticos mundiales y las Naciones Unidas se han preocupado por identificar aspectos sobre los cuales se deben centrar los esfuerzos para lograr avanzar en la construcción de una sociedad mejor. Aquellos aspectos con mayor poder de convocatoria son: El medio ambiente, la población, la pobreza, la calidad de vida, los derechos humanos, la educación y la mujer.

El propósito de las Naciones Unidas de impulsar procesos de desarrollo en los países del mundo, se expresa en el compromiso que auspició en el año 2000, para que en todo el mundo se lograran 8 objetivos de desarrollo para el milenio, con indicadores de cumplimiento para el 2015. Estos objetivos, aprobados por los países agrupados en la ONU, son:

- Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- Lograr cobertura total en educación primaria.
- Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer.
- Reducir la mortalidad infantil.
- Mejorar la salud materna.
- Combatir el Sida, la Malaria y otras enfermedades.
- Asegurar la sostenibilidad ambiental
- Generar una alianza global para el desarrollo.

En este mismo sentido, Amartya Sen (2000), en su libro *Desarrollo y Libertad* plantea que el desarrollo debe buscar mejorar la calidad de vida y que ella debe medirse no por la riqueza, ni en

términos del crecimiento económico, sino por la libertad que permite expandir las capacidades de todas las personas para llevar el tipo de vida que valoran; él afirma que “el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos así como para influir en el mundo” (Sen, 2000). Considera que la expansión de las capacidades humanas va mucho más allá del enfoque del capital humano, que valora a los seres humanos por su contribución al crecimiento económico e incluye elementos que ayudan a disfrutar la vida en libertad.

Desarrollo Alternativo. Como exponentes de relevancia en lo concerniente a las propuestas de Desarrollo Alternativo se reconocen las siguientes tesis y autores. (García M.:2012)

-Declaración de Cocoyoc (México, 1974) “el desarrollo no debe tratarse del desarrollo de los objetos sino del hombre”

-Fundación Dag Hammarskjöld de Uppsal ¿Qué Hacer?: Otro Desarrollo (1975).

-Investigación-Acción-Participativa (1977).

-“Primero la Gente: Variables Sociológicas en el Desarrollo Rural” Michael Cernea (1985).

-“Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el Futuro” Manfred Max-Neef et al (1986).

Etnodesarrollo Stavenhagen (1986).

“Empoderamiento: Política del Desarrollo Alternativo” John Friedmann (1992).

Estas propuestas de desarrollo centrado en la gente, reciben la influencia y a su vez influyen en los movimientos sociales que han hecho evidentes: los problemas de degradación ambiental, la exclusión social de actores como las mujeres, los campesinos, los indígenas, los

afrodescendientes, los homosexuales, entre otros y la no valoración del conocimiento local.

Si bien abarca diferentes tendencias y no tiene un cuerpo teórico homogéneo, para todos, la gente es la meta del desarrollo, las necesidades humanas (materiales y no materiales) son el objetivo del desarrollo. Promueve el florecimiento de las potencialidades humanas (creatividad, autoestima, autonomía), metodologías y técnicas de investigación que facilitan la participación, el concepto de empoderamiento, la sostenibilidad ambiental y el pluralismo cultural contra la modernización uniforme. Ha generado nuevas metodologías que ligan investigación y acción política, subraya la importancia de lo local (organizaciones conocimiento, tecnología), el desarrollo debe orientarse de abajo hacia arriba y reclaman: Participación- Pluralismo Cultural- Descentralización.

Busca la democratización de la política, critica la exclusión de los pobres del poder político y económico y considera el Estado como un facilitador y las organizaciones populares como los actores principales.

Aunque el Desarrollo Alternativo se interesa por la escala regional y nacional del desarrollo, otorga prioridad a la escala local porque es el terreno donde se encuentran los sectores sin poder (Friedman, 1992)

El Postdesarrollo. El creciente descontento con el desarrollo en muchas partes del llamado Tercer Mundo, fue lo que dio lugar a que algunos teóricos sugirieran la idea del postdesarrollo. La deconstrucción del desarrollo, en otras palabras, llevó a los postestructuralistas a plantear la posibilidad de una “era del postdesarrollo”. Para algunos esto significaba generalmente una era en la que el desarrollo ya no sería el principio organizador central de la vida social (Escobar,

1996).

Y como exponente del Posdesarrollo,⁷⁸ algunos autores, entre ellos, Arturo Escobar (1996) vienen planteando la deconstrucción del desarrollo para “inaugurar una discontinuidad con respecto a la práctica discursiva de los últimos 40 años” y buscar otras aproximaciones para el logro de los sueños de bienestar de los diferentes pueblos; aproximaciones que tengan que ver con la defensa de la diferencia cultural como fuerza transformadora; con la valoración de oportunidades y necesidades de las comunidades; la defensa de lo local como prerrequisito para articularse con lo global; la crítica de los valores y prácticas propios para fortalecer la identidad; y la formulación de visiones y propuestas concretas. Desde esta perspectiva el papel de la Educación Popular es acompañar a las comunidades en su reflexión sobre la resistencia a un tipo de desarrollo formulado desde afuera; colaborar con la reconstrucción crítica y participativa de sus órdenes culturales; y apoyar los movimientos locales de base pluralistas.

De igual manera, en esta idea de caminar hacia otras formas de participación, de construir sociedad, de hacer escuela, se encuentra en el planteamiento de desarrollo propuesto por María Cecilia Múnera, algunos elementos que permiten precisar y complementar las ideas en torno a las cuales estructurar una propuesta alternativa de desarrollo.

En este enfoque denominado por María C. Múnera (2007) como tercer enfoque del desarrollo, el cual no rompe con el llamado Desarrollo a Escala Humana, sino que lo complementa, la intencionalidad del desarrollo no está predeterminada, sino que la define cada

⁷⁸ Los promotores del postdesarrollo consideran que el desarrollo es un cadáver que no se debe intentar revivir porque la sola aceptación de su existencia lleva a que las dos terceras partes del mundo se consideren a sí mismos como subdesarrollados con las implicaciones que esto acarrea.

grupo humano que asume de manera consciente su propio proceso; se plantea en términos de realización humana, lo que no excluye la satisfacción de las necesidades humanas, pero dota esta satisfacción de un sentido particular. A este enfoque lo hemos definido como “construcción socio-cultural múltiple histórica y territorialmente determinada”.⁷⁹

De acuerdo a las características de este enfoque de desarrollo, la autora plantea, la comprensión del desarrollo como múltiples procesos sociales que conllevan la posibilidad de realizaciones heterogéneas de grupos con identidades construidas desde sí mismos y no de realizaciones hegemónicas marcadas con indicadores universales ligados a la medición del crecimiento económico, lo que significa la coexistencia de múltiples proyectos colectivos y así mismo la posibilidad de conectar la realización de varios de ellos; esto significa la necesidad de construir redes sociales desde la base de la sociedad, a partir de significados compartidos y no tanto de intereses comunes.

El reto, en palabras de Múnera (2012), es de orden metodológico; ¿cómo se logra la construcción socio cultural múltiple y la realización de estos proyectos colectivos? La respuesta está dada principalmente en la comprensión de lo que hemos propuesto como participación de tipo “sinérgica” para el “Desarrollo como Construcción Socio Cultural Múltiple” y que resulta de la sistematización, análisis y valoración de varios tipos relacionadas con el asunto de participación y trabajo. Según Múnera (2012) para lograr dicha participación se requiere de procesos pedagógicos tendientes a la formación de sujetos conscientes, libres, con capacidad de

⁷⁹ Tomado de la ponencia “El desarrollo entendido como Construcción socio cultural múltiple, un enfoque desde el ser humano” presentada por María Cecilia Múnera López, en el marco del XIII foro Internacional de Educación Inicial: La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el Desarrollo Humano. Medellín, Colombia, Octubre 8 y 9 de 2012.

construir sus propias identidades y de interactuar con su entorno natural y social, de proyectar sentidos de su existencia de manera colectiva y en diálogo con otras propuestas sociales.⁸⁰

La Participación como base del Desarrollo⁸¹

En palabras de Múnera (2010) la participación sinérgica respondería la pregunta por cómo conjugar este enfoque de desarrollo, atendiendo a que es una construcción sociocultural múltiple, constituida a partir de proyectos colectivos diversos. Se plantea la participación como proceso permanente de construcción sociocultural, que permite la proyección de las múltiples características del desarrollo.

Para mostrar la proyección operativa de la participación como base del desarrollo, se ha estructurado teóricamente en cinco tipologías, que sirven como lente analítico para observar el comportamiento del desarrollo en procesos sociales, siendo de gran importancia, en este caso, la denominada “participación sinérgica”, por reunir características que lo viabilizan como construcción socio-cultural múltiple e históricamente determinada. Las otras tipologías llamadas funcional, neutral, perturbadora y destructora, demuestran menor o negativa incidencia sobre el desarrollo.

⁸⁰ El tipo de sujeto descrito por María C. Múnera, es afín al sujeto que muchas veces se propone alcanzar en la escuela formal, el reto ha sido y es cómo lograrlo. Una apuesta fundamental del presente trabajo es que en el ejercicio de una participación distinta, este sujeto se empieza a construir. Tal vez la participación sinérgica de la que nos habla Múnera dé algunas pistas para llegar a construir planes de desarrollo de carácter pedagógico comunitario que fortalezca las identidades locales, como resistencia a la homogenización.

⁸¹ Elementos extraídos de la ponencia “La participación en la sociedad como base del desarrollo” presentada por María Cecilia Múnera López y Liliana María Sánchez Mazo en XI Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (RII), realizado en Mendoza, Argentina en Octubre de 2010, al interior del grupo temático número 3 - Desarrollo territorial, políticas y participación. Dicha ponencia extrae apartes de los libros “Resignificar el Desarrollo” y “De la participación destructora a la participación sinérgica” por María Cecilia Múnera López.

Los rasgos características de la participación sinérgica son los siguientes:

Los sujetos demuestran una predisposición y posición positiva, consciente, de credibilidad crítica y reflexiva para comprometerse con el proceso de desarrollo. Estos sujetos, se sienten afectados permanentemente por el asunto en el que participan, asumido como propio aunque no los afecte directamente.

Por lo general, se estimulan de tal manera las potencialidades individuales y colectivas, que la colectividad asume la dirección del proceso, otorgándole continuidad y sostenibilidad. No obstante el énfasis en los liderazgos colectivos, se reconoce la importancia de niveles de coordinación y dirección, que deben estar a cargo de sujetos capaces de dinamizar el desarrollo. Esta característica, permite el predominio de formas de interacción horizontal donde se acepta la igualdad de derechos de los participantes sin que se excluyan niveles de coordinación en ciertas actividades, en medio de un ambiente de cooperación, solidaridad, compromiso y colaboración.

La forma de participación que prevalece es la colectiva organizada, manifiesta en estructuras organizativas formales o no formales que regulan las interacciones. Se establecen prácticas, formas y mecanismos de relación horizontal, que favorecen la interacción constante, permitiendo la cooperación, el compromiso y la solidaridad, es decir la construcción de comunidad.

En la participación sinérgica la dinámica interna del proceso de desarrollo es jalónada por convocatorias amplias e incluyentes; quienes coordinan el proceso diseñan métodos de convocatoria que no restringen ni limitan la vinculación de diferentes sujetos.

El nivel de participación llega hasta la toma de decisiones, ésta se torna como una de las características fundamentales de esta tipología; de hecho, en gran parte de la literatura sobre

participación se resalta como la condición por excelencia de la democracia.

En términos generales, el contexto en el cual se inscribe la participación es favorable para el desarrollo autogestionario, tanto en sus componentes ambientales como en los físicos, sociales, políticos, territoriales, culturales, económicos o de otra índole. De manera concreta, puede decirse que los condicionamientos culturales para la participación, se consideran positivos, operando como legado que ofrece la sociedad, activando y potencializando las prácticas participativas. Entre ellas resaltan la identidad cultural, la conciencia que se obtiene por la adquisición de valores y características propias y por la valoración de la historia, de los procesos sociales, de las capacidades, riquezas y potencialidades; el sentido de pertenencia social y la solidaridad que apuntan a la construcción del ser y del hacer parte de un colectivo.

Tales dinámicas, apuntan de manera contundente al logro de transformaciones positivas favorables a los procesos de desarrollo en distintos subsistemas de la estructura societal y en los sujetos. Algunas de las transformaciones positivas en los distintos subsistemas son: en el subsistema ideológico, se modifican sistemas de pensamiento negativos frente a las posibilidades de un desarrollo autogestionario, por otras formas que resaltan las posibilidades de activar mecanismos de orientación, auto producción y auto regulación democrática de éste. En el subsistema político, se contrarrestan el dominio de vicios en las estructuras establecidas, por mecanismos autogestionarios y democráticos. En el subsistema social, se favorece la conformación de grupos diversos donde se aceptan sujetos con pertenencia a varios de ellos. En el subsistema económico, se plantean mecanismos de producción, distribución y consumo que contribuyan a satisfacer la necesidades del conjunto de la población, pero al mismo tiempo, la configuración de una sociedad más equitativa. Se enfatiza en la utilización de recursos locales,

sin agotar los ofrecidos por la naturaleza.

Continuando con las características del contexto en el que se inscribe el proceso de desarrollo, se observa la adecuada articulación de los actores pertenecientes a las esferas pública y privada, que permite que las dinámicas de desarrollo tengan arraigo y legitimidad en la población, a la vez, que se incorporan en los elementos de la política pública. La dinámica participativa se inscribe en procesos de planeación que la materializan en planes, programas y proyectos de largo alcance, integrales, articulados y vinculantes.

La aceptación por parte del Estado o estructuras de poder es total y de legitimación, lo cual significa que se ofrecen mecanismos, estructuras e instrumentos para el ejercicio de la participación, y además, se le respalda con legislación y reglamentación oportuna y coherente, capaz de extenderse a los distintos ámbitos de las dinámicas sociales, garantizando su plena realización.

En términos cuantitativos, el porcentaje de población que participa con relación al que efectivamente podría participar en el proceso de desarrollo, es altamente significativo y suficiente. Lo anterior, significa que se cuenta con una trama social actuante, comprometida e involucrada.

Finalmente la autora alude a la importancia de recalcar, que si bien los elementos expuestos, que caracterizan un tipo de participación “sinérgica” con respecto a dinámicas de desarrollo entendido como “Construcción socio cultural múltiple, histórica y territorialmente referenciada” son de carácter ideal o utópico y difícilmente se encuentran reunidos en un mismo proceso social, se convierten en un referente importante para comprender, valorar y, eventualmente

modificar las dinámicas concretas que se dan en grupos particulares.

Sobre la base de este tipo de participación se pasaría de la heteronomía a la autonomía, tan evidente hoy en un alto porcentaje de grupos sociales, que en gran medida se asocian, no tanto, para pensarse como comunidad las soluciones a sus problemas, como si, para exigir y demandar soluciones externas, particularmente al Estado o gobiernos locales de turno, entregando a terceros su derecho de pensar, de sentir, de resolver, de decidir, de actuar individual y colectivamente, de construir una vida digna con sentido propio y social.

En este sentido, desde este nivel de desarrollo que se refleja en la participación denominada sinérgica, la escuela tendría unos referentes claros para revisar e identificar en las interacciones que propicia: docentes con estudiantes, estudiantes con estudiantes y de estos con la comunidad, y de todos con los saberes; unos elementos sustanciales de la participación sinérgica, de modo que su aporte a la construcción de “sujetos conscientes, libres, con capacidad de construir sus propias identidades y de interactuar con su entorno natural y social sin destruirlo y sin autodestruirse, de proyectar sentidos de su existencia de manera colectiva y en diálogo con otras propuestas sociales”, sea significativo, liberador y realmente transformador.

Cabe preguntarse: ¿Qué tanto han impactado estos paradigmas alternativos del desarrollo a las comunidades rurales en Colombia? Si bien no son pocas las comunidades que se han organizado para hacer resistencia al paradigma desarrollista, estas aún siguen siendo minorías, que no alcanzan a transformar como se requeriría la realidad de esta Colombia Rural, por lo menos esto es lo que se refleja, según el Informe Nacional de Desarrollo Humano: Colombia

Rural. Razones para la Esperanza (2011)⁸² cuando manifiesta que en Colombia se ha entendido el modelo de desarrollo como el resultado de: Un enfoque que equipara crecimiento económico con progreso y bienestar; un balance entre Estado y mercado que privilegia el papel de este sobre aquel; una apuesta por el gran empresariado como el principal motor del desarrollo; y una preferencia por los subsidios focalizados antes que por la inversión en bienes públicos como, herramienta de política pública... modelo que, sustentado en una política pública y una visión del Estado y la sociedad sobre el proceso de modernización, tiene ocho características que lo han hecho inadecuado y altamente insatisfactorio para avanzar en el desarrollo humano, resolver la problemática rural y superar la crisis de crecimiento analizada en el Informe.

Dichas características son:

No promueve el desarrollo humano y hace más vulnerable a la población rural: Porque no ha estado orientado a ampliar el desarrollo humano de los pobladores rurales. La ausencia de condiciones políticas apropiadas que les permitan acceder de manera democrática a los procesos de toma de decisiones públicas, impiden fortalecer sus capacidades, ampliar las opciones para definir y enriquecer sus proyectos de vida, estimular procesos de empoderamiento y afianzar sus libertades políticas y económicas.

Es inequitativo y no favorece la convergencia: Porque los beneficios de la modernización del sector han favorecido a los grandes productores en detrimento de los pequeños y de las

⁸² Las razones para la esperanza propuestas en este documento plantean al presente trabajo de investigación, la necesidad de cuestionarse acerca de qué ha hecho la escuela, qué está haciendo y qué le corresponde hacer, para generar unas nuevas condiciones que haga tangibles esas razones esperanzadoras.

comunidades rurales. El ritmo de disminución de la pobreza rural, ha sido menor que el de los centros urbanos y la brecha continúa creciendo. No ha habido un compromiso serio para eliminar las causas estructurales de la pobreza rural y las estrategias de generación de ingresos no evitan que se perpetúe la pobreza intergeneracional.

Invisibiliza las diferencias de género y discrimina a las mujeres: Porque ha ignorado la forma desproporcionada en que las inequidades rurales afectan a las mujeres.

Es excluyente: Porque la presión por la tierra que han ejercido terratenientes, empresarios, transnacionales, comisionistas y actores ilegales ha impedido que campesinos, indígenas y afrocolombianos disfruten de los recursos del territorio, (que por ancestros y tiempos inmemorables, les han pertenecido) y que a partir de allí generen ingresos para procurar el bienestar de sus familias.

No promueve la sostenibilidad ambiental: Porque la preocupación por proteger el patrimonio ambiental del país ha sido marginal. El agotamiento de los recursos naturales y la excesiva explotación productiva han puesto en riesgo ecosistemas estratégicos (nacimientos y fuentes de agua, páramos y bosques), coberturas vegetales y reservas forestales. Los fertilizantes y plaguicidas y las técnicas de establecimiento de los cultivos requeridos para el desarrollo de la actividad del sector, han deteriorado la aptitud de los suelos más productivos. Y los daños ambientales no son internalizados como costos para los productores agrícolas y pecuarios.

Concentra la propiedad rural y crea condiciones para el surgimiento de conflictos: Porque si la tierra está concentrada, ampliar las oportunidades y desarrollar las capacidades de los pobladores rurales es más difícil, ya que el principal activo del sector no está disponible en

condiciones de equidad. Esto se convierte en un generador de conflicto social permanente.

Es poco democrático: Porque no ha avanzado en la construcción de las condiciones ni de las oportunidades que permitan a todos los pobladores rurales tomar parte e incidir en los escenarios de toma de decisiones públicas. Tampoco ha favorecido la consolidación de canales de organización, articulación y expresión de las necesidades e intereses de campesinos. Las organizaciones sociales han sido debilitadas y desarticuladas tanto por la violencia y estigmatización que se ha ensañado contra sus líderes, como por la precariedad de herramienta para consolidar objetivos comunes y emprender acciones colectivas.

No afianza la institucionalidad rural: Porque las políticas agrarias aplicadas se sustentan en una institucionalidad precaria, deteriorada en las dos últimas décadas, y orientada más en función de los intereses de los grupos de poder en el sector rural que de las necesidades de los pobladores más vulnerados y necesitados. Y porque el modelo opera con una gran informalidad de los derechos de propiedad, y en los mercados de trabajo rural. La primera excluye a los productores agropecuarios del acceso a crédito y otros servicios y apoyos del Estado, y la segunda propicia la pobreza al remunerar a los trabajadores y jornaleros por debajo del salario mínimo y sin servicios de protección social.

Todo está por hacer: Así, a secas, esta descripción del modelo de desarrollo puede resultar fatalista. No obstante, este Informe llama a la esperanza, pues se sabe cuál es el problema y cómo empezar a solucionarlo. La problemática rural necesita de más Estado en el mercado y menos mercado en el Estado: abrir las puertas de la modernización con un Estado más interventor y regulador.

Ante las anteriores características que muestran el tratamiento de persona - objeto y no de persona-sujeto, dado a los habitantes del campo y de recurso inagotable a su entorno natural, atropellado y saqueado sin control, ni regulación alguna, nos preguntamos:

¿Habrà algo que hacer?, ¿Existirán razones para la esperanza? Si las hay, la escuela es uno de esos actores principales que debe ser llamado a revisar su rol, a replantear sus propuestas curriculares descontextualizadas, su concepción desconectada de la realidad y fundamentalmente la forma excluyente como se construyen, lo que obliga a repensar los procesos llamados de participación⁸³.

2.2.3. Hacia la Nueva Ruralidad

Como una manera de reinterpretar lo rural surge un nuevo paradigma alrededor del cual se empieza a construir la idea de la Nueva Ruralidad, como un señalador del camino que se debe recorrer, si de lo que se trata, es de transformar la realidad actual. En una postura autocrítica y de ajuste a las realidades históricas del nuevo entorno de globalización neoliberal, emergió el enfoque neoestructuralista.⁸⁴

Para los neoestructuralistas la competitividad sostenible y genuina entra por la puerta de la equidad y no sobre los bajos salarios y la explotación de los recursos naturales, propias del modelo neoliberal. Se requiere, en consecuencia, una modernización democrática incluyente que

⁸³ El presente trabajo de investigación pretende encontrar y dejar unas pistas para que la escuela haga el papel que le corresponde, de manera particular, en el contexto rural.

⁸⁴ Esta corriente neoestructuralista de los años 80 y 90 surgió directamente de los análisis de la corriente estructuralista de los años cincuenta y sesenta y de sus críticas formuladas a la luz de los fracasos y éxitos de las políticas de desarrollo instrumentadas en América Latina durante esos decenios. Es considerado una renovación del pensamiento estructuralista original, con el propósito de diseñar estrategias de desarrollo alternativas a la opción neoliberal que permanece como enfoque dominante en la economía del desarrollo.

cierre la enorme brecha productiva y tecnológica entre los productores campesinos y los capitalistas, y con el resto de la sociedad (Vergara, 2011, p.59).

Muchos de los preceptos del neoestructuralismo serían tomados posteriormente en la construcción del enfoque de la nueva ruralidad, en particular su visión apasionada por un regionalismo abierto y su enfoque territorial (Teubal, 2001, citado por Vergara, 2011, p. 59).

La Nueva Ruralidad surge en este contexto como un enfoque que pretende rendir cuenta de las nuevas realidades presentes en el agro. Este enfoque parte del reconocimiento de que el medio rural se debe abordar desde una perspectiva que reconozca el surgimiento de nuevas actividades, nuevos agentes sociales y nuevos entes regulatorios en espacios que con anterioridad estaban dedicados exclusivamente a la producción agrícola. (Rubio 2006; Ramírez, 2006; Arias, 2006, citados por Hernández, José A, 2012).

La nueva ruralidad busca la comprensión de lo rural desde la visión territorial y las dimensiones institucional, económica, política, social, histórica, cultural, ecológica y étnica que lo componen, y que exceden en mucho la visión tradicional enfocada en lo productivo (Echeverri, 2003, citado por Vergara, 2011, p. 62). Plantea como necesario defender y fortalecer la cultura rural para sustentar las estrategias de desarrollo territorial... La cultura representa valores, formas de organización y de solidaridad, expresiones democráticas, éticas, sistemas productivos y tecnológicos, creencias, expresiones estéticas y artísticas, que confieren identidad y diversidad cultural a las comunidades locales.

La nueva ruralidad, se asume como un concepto aún en construcción, polisémico, con variadas interpretaciones, e incluyente pues, no se centra solo en las actividades económicas,

sino que reconoce el valor de las instituciones, la cultura, el patrimonio histórico y el uso del espacio rural para la recreación y el ocio, permite una mirada interdisciplinaria al mundo rural y no al sector rural, es decir, supera la circunscripción específica a lo rural e incorpora el territorio

como espacio social complejo que diluye la clasificación y demarcación entre ciudad y campo (Claret, Rengifo, Salazar, Mejía, Villa y Polanco, 2011) ⁸⁵.

La nueva ruralidad no solo pone en evidencia la importancia de la actividad productiva sino el uso y conservación de los recursos naturales, además visualiza la necesidad de permanencia de las personas en el campo para lograr el manejo adecuado del territorio y todos sus recursos, lo que permite reconocer la importancia de los procesos de democratización local y de mayor valoración de los recursos propios, tanto humanos como naturales y culturales (Claret y otros, 2011, p.80-81).

Ahora el campo no puede pensarse sectorialmente, solo en función de la actividad agropecuaria y forestal, sino que debe tomar en cuenta las demás actividades desarrolladas por su población, tanto en el ámbito local, regional, nacional e internacional (Arias, 1992; Lara, 1993; Reardon *et al.*, 2001; Schejtman y Berdegue, 2003, citados por Claret A, y otros, 2011, p.80). El concepto de “nueva ruralidad” representa esta mutación.

En síntesis, este concepto rompe con el concepto rural convencional, de la vida en el campo normalmente asociada con la actividad agropecuaria, se pasa a otra asociada a diversas

⁸⁵ Aparte del texto introductorio del capítulo “Estudio curricular para la implementación de la biotecnología en instituciones educativas rurales” del libro Estrategias y Propuestas de Educación y Pedagogía Rural: Nuevas Opciones para la Nueva Ruralidad, escrito por: Alfonso Claret, Luz Adriana Rengifo, Tatiana Iveth Salazar, María Angélica Mejía, Leidy Yurani Villa, Mara Karidy Polanco. Grupo Interinstitucional Ciencias Acciones y Creencias UPN- UV.

actividades y relaciones sociales que vinculan más estrechamente el campo con los centros urbanizados, las actividades industriales, los medios de comunicación, los medios de transporte, los mercados, las tecnologías y las relaciones familiares ahora más estrechas con miembros ciudadanos (Claret y otros, 2011, p.81).

En este marco conceptual de la Nueva Ruralidad, el ingreso al sistema educativo aparece como una alternativa viable para el mejoramiento familiar y colectivo frente a las necesidades del mundo rural, específicamente, la escuela se asume como una estrategia de movilidad social ascendente, entendiendo esta como el cambio de posición en la estructura social, donde los individuos ponen en juego sus recursos o estrategias de ascenso materializándose en el cambio ocupacional y generación de ingresos (Méndez *et al*, 2006, citado por Claret y otros, 2011,p.81), pero también se asume como un medio para transformar, incidir o mejorar la realidad es decir tener una visión crítica del contexto social (Claret y otros, 2011, p.81).

Si bien la Nueva Ruralidad identifica correctamente algunos de los principales cambios y tendencias que han experimentado las sociedades rurales en los últimos años, ha recibido numerosas críticas y cuestionamientos, fundamentalmente por sus debilidades en el terreno explicativo, pero también por sus implicaciones políticas e ideológicas, derivadas en buena parte de la invisibilización de las relaciones de producción, y por tanto, de las relaciones de poder que excluyen, marginan y subordinan a los campesinos (Kay; 2004; Ramírez, 2006; Arias, 2006; Rubio, 2006, citados por Hernández J.,2012)

Algunos autores (Riella y Romero, 2003, citados por Hernández J., 2012,) advierten, incluso que la Nueva Ruralidad corresponde más bien a una mirada diferente sobre la vieja ruralidad latinoamericana; que alude a una forma distinta de percibir a los espacios rurales y sus problemas

contemporáneos, y no necesariamente a la emergencia de nuevos acontecimientos. Lo “nuevo”, en todo caso, estaría dado por la intensidad con que se presentan los fenómenos emergentes, en el contexto general y particular en el que éstos se sitúan.

Para la presente investigación, este concepto de nueva ruralidad ayuda a precisar las transformaciones que en los últimos años ha tenido el campo y por lo tanto, los campesinos en relación con sus actividades y con su entorno; como consecuencia en gran medida, de las políticas de desarrollo predominantes, que han llevado a la resignificación del territorio, a la presencia de nuevos actores sociales y a otras formas de sociabilidad con lo local y con lo externo. Pero, además, este concepto de nueva ruralidad también representa un llamado al análisis y a la reflexión de las llamadas “nuevas actividades rurales”, no para desconocer su probable potencial, sino, para que estas no se conviertan en la cortina que tape y difumine la compleja situación del campo colombiano. Es decir, tener presente, como lo plantea Absalón Machado que “La desruralización del país y su urbanización son procesos simultáneos y ambos reflejan grandes desequilibrios sociales y económicos, situaciones de pobreza y falta de equidad, y grandes problemáticas sociales no resueltas” (Machado, 1998, p. 18).

2.2.4. Relación Sociedad-Naturaleza y Desarrollo

Tal vez uno de los vínculos más fragmentados por la adopción de modelos de desarrollo cuyo fin es predominantemente económico, es la relación Sociedad-Naturaleza y como muestra de ello, la crisis ambiental que vive el planeta. Crisis que ha dejado ver irracionalidades en la toma de decisiones, ambiciones desmedidas, desigualdades extremas, abusos de autoridad, entre otras equivocaciones.

Al respecto, Ernesto Guhl Nannetti (2012:3) plantea que la crisis ambiental que sufre el planeta se origina en una crisis ética y de principios, que ha llevado a establecer una relación entre la sociedad y la naturaleza antropocéntrica y reduccionista que no reconoce los límites de la naturaleza ni los vínculos entre el mundo cultural y el mundo natural. Guhl (2012:3), habla de los cambios de la sociedad-naturaleza a lo largo del tiempo, hasta llegar a la insostenibilidad que implica el modelo de desarrollo dominante y algunas de las tendencias que ella genera. También de la necesidad de formular un conjunto de principios éticos que inspiren una nueva relación sociedad naturaleza en la que el ser humano se entienda como una parte del mundo natural y que busque la equidad y la sostenibilidad a partir de una visión ecosistémica.

Para Boff (1996:20) lo ético sería también potenciar la solidaridad generacional en el sentido de respetar el futuro de los que aún no han nacido. Y, finalmente, ético sería reconocer el carácter de autonomía relativa de los demás seres; ellos también tienen derecho a continuar existiendo y a coexistir con nosotros y con otros seres, puesto que han existido antes que nosotros y, durante millones de años, sin nosotros. En una palabra, ellos tienen derecho al presente y al futuro... Todo esto hay que hacerlo y poner los medios para ello. Pero también tiene un límite: si detrás de la ética no hay una mística, una nueva espiritualidad, es decir, un nuevo pacto del ser humano con todos los demás seres, fundando una nueva religación (de donde viene religión), se corre el riesgo de que esa ética degenera en legalismo, moralismo y hábitos de comportamiento de contención y no de realización jovial de la existencia en relación reverente y afectuosa para con los demás seres...Se impone, por consiguiente, la tarea de ecologizar todo cuanto hacemos y pensamos, rechazar los conceptos cerrados, desconfiar de las causalidades unidireccionales, proponerse ser inclusivo en contra de todas las exclusiones, conjuntivo en contra de las disyunciones, holístico contra todos los reduccionismos, complejo contra todas las

simplificaciones. De ese modo el nuevo paradigma comienza a hacer su historia (Boff, 1996:27)

Hechos como la contaminación de las aguas, el aire y los suelos por la forma como se adelantan las actividades socioeconómicas, la deforestación, que ya prácticamente extinguió el bosque alto andino y el bosque seco tropical, amenaza la valiosa y aún desconocida selva tropical húmeda, que es el territorio del futuro. El deterioro de los hábitats naturales, originado en la codicia disfrazada de progreso, conduce a la extinción de especies de fauna y flora que hasta hace apenas medio siglo eran abundantes. Todos estos síntomas y muchos más igualmente graves, que contribuyen a la pérdida de la calidad de vida en el presente y ponen en tela de juicio su viabilidad en el futuro, son lo que Gulh llama la crisis ambiental⁸⁶.

La crisis ecológica actual nos indica que si no cuidamos la Tierra no tendremos como humanidad ningún futuro, situación que Leonardo Boff detalla así: “Hasta ahora podíamos consumir sin preocuparnos por los recursos naturales, podíamos usar y abusar del agua sin conciencia de su escasez, podíamos tener cuantos hijos quisiéramos sin temer la superpoblación, podíamos hacer guerras sin peligros de una destrucción de la biosfera y de la especie humana”⁸⁷

Simplemente se ha llegado al límite de las posibilidades del paradigma conquista, y si la humanidad quiere seguir existiendo será necesario adoptar otro paradigma civilizatorio que exija necesariamente el cuidado de la humanidad y del planeta Tierra; porque ambos destinos están

⁸⁶ Estos hechos son mencionados reiteradamente por la comunidad de Los Andes durante el proceso de diagnóstico participativo realizado en el presente proyecto de investigación. La ubicación de la comunidad en zona declarada como parque natural tiene una fuerte influencia en su cotidianidad.

⁸⁷ Tomado de **Paradigma Planetario**: <http://leonardoboff.com/>

interconectados de manera inseparable.⁸⁸

La regulación de la relación sociedad-naturaleza.

En palabras de Guhl (2012, p.2), si se entiende lo ambiental como el espacio de interacción del mundo cultural y el mundo natural, es claro que para que estas relaciones sean sostenibles en el tiempo, se deben obedecer las reglas establecidas por las limitaciones y potencialidades de la naturaleza y además, que se sigan reglas que buscan este mismo objetivo desde la perspectiva y la dinámica de las actividades y las metas humanas. Es decir, que para lograr una relación sociedad-naturaleza sostenible, se requiere un conjunto de normas que la regulen. Este es el campo para la ética y el derecho.

Para Guhl (2012, p.3) la crisis ambiental es por tanto, una crisis de valores y de normas, ya que no ha sido posible definir ni regular las relaciones entre la sociedad y la naturaleza satisfaciendo una visión ética, al convertir el derecho ambiental en un conjunto de normas y regulaciones fundamentalmente de tipo procedimental, perdiendo de vista el concepto básico de establecer una relación “justa” con el medio ambiente, que nos permita vivir satisfaciendo condiciones de equidad y de sostenibilidad. Entendiendo aquí la equidad como el trato justo que indica una clase de justicia, que refiere a como las personas deberían ser tratadas, a las relaciones entre las personas y de ellas con todas las manifestaciones de la vida.

⁸⁸ Tomado de la ponencia al X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI”, Humberto Zingaretti, La Ecopedagogía y la formación de los niños. Mendoza – 2008

Y la sostenibilidad cuyo concepto propuesto por Guhl (2004), debe incluir tanto las variables ecológicas, como las sociales y las económicas. Por lo tanto las concepciones holísticas y sistémicas son fundamentales para llevar el concepto a algún grado de aplicabilidad.

Además de las anteriores características existen otras variables fundamentales para definir la sostenibilidad. Las más importantes de ellas son el espacio y el tiempo. Así pues, la búsqueda de la sostenibilidad debe darse sobre territorio definido, que puede corresponder a una finca, a una cuenca, a un municipio, a un ecosistema de páramo, a una región, a un país, a un continente o en último término al planeta. De la misma manera, la definición del horizonte de tiempo en que se trabaje para aproximarse a la sostenibilidad es también esencial ya que puede plantearse, de acuerdo con ciertas características, desde unos pocos años, hasta décadas o incluso siglos, dependiendo del tipo de intervención que se proponga realizar o de la meta que se busque alcanzar.

Con relación a estos conceptos, la normativa ha pasado a una posición de subordinación, que busca encontrar soporte “legal” a proyectos y acciones que pueden tener profundos cuestionamientos ambientales y éticos. Es decir, carecemos aún de un marco de referencia conceptual, de un conjunto de principios filosóficos y éticos que contribuyan a que la equidad y la sostenibilidad sean posibles. ...surge la imperativa necesidad de buscar unas formas de regular nuestra relación con el mundo natural, que la miren desde una perspectiva holística, integrando la base natural, sus características y limitaciones a los procesos de desarrollo (Guhl 2012, p.3).

Frente a esta imperante necesidad planteada por Guhl, Moacir Gadotti (2000) hace referencia al término sustentabilidad y llama la atención acerca de cómo el término "sustentable" asociado al desarrollo, ha sufrido un gran desgaste y como éste más que un calificativo de desarrollo, va

más allá de la preservación de los recursos naturales y de la viabilidad de un desarrollo sin agresión al medio ambiente. Implica, en palabras de Gadotti, un equilibrio del ser humano con él mismo y con el planeta, más aún, con el universo. La sustentabilidad que defendemos, anota Gadotti (2000) se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y para donde vamos, como seres del sentido y donantes de sentido de todo lo que nos rodea.

La lucha ecológica... se trata no solamente de limpiar los ríos, descontaminar el aire, reforestar los campos devastados para que podamos vivir en un planeta mejor en un futuro distante. Se trata de dar una solución, simultáneamente, a los problemas ambientales y a los problemas sociales. Los problemas que trata la ecología afectan no sólo al medio ambiente, sino que afectan al ser más complejo de la naturaleza que es el ser humano.

Aportar a la construcción de una nueva concepción y sentidos de la relación Sociedad-Naturaleza, como a las normas que la han de regular, constituye una tarea fundamental para la escuela, por ser esta, un espacio privilegiado para la interacción y por lo tanto para la convivencia, situaciones que demandan una regulación permanente, escenario desde el cual es posible empezar a reconstruir el vínculo sociedad-naturaleza que nunca debió haberse fragmentado.

Al decir de Francois Ost citado por Guhl (2012:4), hemos perdido las nociones del “vínculo y el límite”. Es decir, no sabemos qué es lo que nos une a la naturaleza como seres vivos, ni lo que nos diferencia de ella como seres humanos. Agrega Ost que la gran tarea, y la circunscribe al derecho ambiental, es volver a encontrar el vínculo y el límite con lo natural que la recortada visión vigente del desarrollo desdibujó, al imponer como proyecto de vida, metas de bienestar material que el modelo dominante de desarrollo ha convertido en nuestro sueño.

En coherencia con lo anterior, Guhl (2012, p.5) expresa que en lugar de tener una normativa ambiental como la conocemos, procedimental y lineal, es necesario establecer un conjunto de principios y valores, de normas y regulaciones mediadas por unos principios éticos que enmarquen y definan las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, de forma holística y sostenible, por lo cual deben estar caracterizadas por la complejidad y por una dinámica adaptativa que permita irse acercando paulatinamente a la sostenibilidad, en un proceso en el que la incertidumbre tiene un papel importante y la evaluación de los resultados es fundamental. El asunto no está en trabajar con las viejas herramientas, lineales y limitadas, sino en escribir un nuevo capítulo de la regulación de nuestras relaciones con la naturaleza, cuyo significado para el presente trabajo, en contraposición a la relación sociedad-naturaleza predominante, fundada en el antropocentrismo, se cimenta en la armonía y respeto mutuo... “donde todo es VIDA, donde todos somos uywas, criados de la naturaleza y del cosmos, donde todos somos parte de la naturaleza y no hay nada separado”. (**David Choquehuanca: 2010**) Este concepto implica no destruir la naturaleza, si no convivir dentro de ella, con ella, es ser parte del cosmos.

Esta visión ampliada, dinámica y relacional de las normas que rigen la nueva relación exige una posición ética y una responsabilidad frente al mundo natural, los otros seres y frente a las generaciones humanas del futuro. Pero sobre todo una posición que enmarque las posibilidades y los límites del avance científico, sin vulnerar los valores esenciales de la naturaleza del ser humano, ni caer en el oscurantismo ideológico (Guhl, 2012, p.5)...hay abundantes ejemplos en que las comunidades pueden crear reglas para hacer un manejo sostenible de recursos comunes, relacionando los sistemas sociales con los ecológicos. Esta dualidad pone de presente la complejidad de la gestión ambiental y la necesidad de unas reglas y normas flexibles que se adapten a diferentes realidades y situaciones para avanzar en la búsqueda de la sostenibilidad

(Guhl, 2012, pp.6 - 7)

De lo dicho puede concluirse que los impactos ambientales del modelo económico dominante son de tal magnitud que han generado una clara tendencia hacia la insostenibilidad. Sin embargo, parece que frente a la gravedad de estas alteraciones del mundo natural, se está produciendo un movimiento contrario y todavía incipiente, que busca articular los sistemas sociales con los ecológicos, para buscar formas de aprovechamiento enmarcadas en regulaciones y normas basadas en la conservación de los ecosistemas y su capacidad de ofrecer bienes y servicios ambientales con una visión de largo plazo (Guhl 2012, p. 8)

De acuerdo a lo anterior, se busca destacar la importancia fundamental que tiene contar con un marco de principios de carácter ético de la más alta jerarquía y un conjunto de normas inspirado en ellos, que regule las relaciones sociedad- naturaleza en el sentido en que aquí las hemos definido. Es decir como guías y acompañantes de la visión dialéctica entre el hombre y la naturaleza, que ofrezca unas formas de desarrollo más holísticas, equitativas y sostenibles, que debe reemplazar las visiones simplistas y equivocadas que nos han conducido a la crisis ambiental (Ghul, 2012, p.9).

En efecto, se acepta como punto de partida que si el planeta está “saludable”, los seres que lo habitamos también podemos estarlo, lo acertado es buscar la sostenibilidad de los ecosistemas para vivir y progresar colectivamente, de manera más justa y equitativa, dentro de los límites y las posibilidades que nos ofrece el mundo natural. Ello implica un nuevo pacto con la naturaleza, basado en una escala de valores en la que se entienda al ser humano y su actividad como parte del mundo natural y no como su eje.(Guhl, 2012, p.9)

A esto indudablemente debe apostarle la escuela para deconstruir la idea de desarrollo impuesta. Es desde abajo, desde el trabajo con los estudiantes, involucrando padres de familia y a la comunidad en general que se pueden construir otras formas de relación donde la equidad y la sostenibilidad sean principios rectores de la convivencia entre la sociedad-naturaleza y entre los seres humanos entre sí. Donde la ética no constituya la legalidad de la norma, sino el cumplimiento mismo de ella. De esta manera se puede decir que vamos más allá de las concepciones de desarrollo aquí presentadas, pues de lo que se trata es de construir propuestas curriculares que a futuro generen dinámicas que conduzcan a crear principios coherentes con esta convivencia. Comprender y apropiarse que los límites no son unidireccionales, que funcionan recíprocamente entre la naturaleza y la sociedad. El reconocimiento de los límites de uno, implica límites sobre el otro. Y así llegar a una concepción de Desarrollo Rural, que como lo describe el profesor Carlos Osorio (2011) comprenda la reducción de la pobreza y la inequidad, fortalezca la seguridad y autonomía alimentarias, el territorio como construcción social, cultural y productiva, una agricultura limpia, una educación pertinente e inclusiva, respetuosa de los saberes y experticias locales, una infraestructura adecuada, salud y el fortalecimiento de capacidades y la satisfacción de las necesidades de los grupos en condiciones más vulnerables.

La educación, expresa Gadotti (2000) puede jugar un papel preponderante en este proceso si nos enseña a valorar muchos asuntos filosóficos fundamentales, pero también, si logra explorar al lado del conocimiento esa capacidad que todos tenemos de encantarnos con nuestro universo.

Necesitamos una ecopedagogía y una ecoformación hoy, necesitamos de una **Pedagogía de la Tierra**, justamente porque sin esa pedagogía para la reeducación del hombre o la mujer, no podremos hablar más de la Tierra como un hogar... la Tierra continuará solamente siendo

considerada como el espacio de nuestro sustento y del dominio técnico tecnológico, objeto de nuestras investigaciones, ensayos, y, algunas veces, de nuestra contemplación. Pero no será el espacio de vida, el espacio de nuestro abrigo, del "cuidado" Leonardo Boff, (1999), citado por Gadotti, 2000).

Teniendo en cuenta el poder de este paradigma que está llevando a la humanidad a una crisis ecológica y a una exclusión humana de escalas planetarias, Gadotti (2000) manifiesta que la ecopedagogía se está desarrollando como un movimiento pedagógico, como un abordaje curricular. La ecopedagogía implica una reorientación de los currículos para que incorporen ciertos principios defendidos por ella.

Los contenidos curriculares tienen que ser significativos para el alumno, y solo serán significativos para él, si esos contenidos son significativos también para la salud del planeta, para un contexto más amplio.

En este sentido, afirma Gadotti (2000) la ecopedagogía no es una pedagogía más, al lado de otras pedagogías. Ella sólo tiene sentido como PROYECTO ALTERNATIVO GLOBAL, en que la preocupación no se limita a la preservación de la naturaleza (ecología natural) o al impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (ecología social), sino en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (ecología integral) que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales, culturales y espirituales. Ella está ligada, por consiguiente, a un proyecto utópico: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ECOPELAGOGÍA o de una PEDAGOGÍA DE LA TIERRA. Y por utopía no hay que entender el sueño de algo irrealizable; sino el horizonte de lo inédito y viable, o sea, la propuesta que trasciende la realidad y lo establecido con el propósito

de mejorarlo.

La ecopedagogía parte de la vida cotidiana

Francisco Gutiérrez, citado por Humberto E. Zingaretti, 2008⁸⁹, define la ecopedagogía como LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DEL SENTIDO DE LAS COSAS A PARTIR DE LA VIDA COTIDIANA, es decir, un proceso educativo que parte de lo cercano para ir a lo lejano. La ecopedagogía pretende desarrollar una nueva mirada sobre la educación, una nueva manera de ser y estar en el mundo, una manera de pensar a partir de la vida cotidiana, que busca el sentido en cada momento, en cada acto, evitando la burocratización de la mirada y del comportamiento. Es una pedagogía que piensa la práctica, ya que se mueve desde la necesidad real, para analizarla reflexivamente y brindar solución a los problemas. Primero se vive, se experimenta, se elabora, y después se da el nombre o se proclama. ¿Por qué las exigencias de la cotidianidad son importantes? ¿Por qué la demanda es importante? Porque de nada serviría proclamar burocráticamente derechos si ellos no fueran exigidos, si ellos no fueran sentidos y reflexionados, si no fueran demandados y creados de abajo hacia arriba.

Este partir de la vida cotidiana, postulado por la ecopedagogía, significa hacerse cargo del sinsentido en que caen tan a menudo las prácticas educativas y que lleva a tantos niños y jóvenes

⁸⁹ X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI”. Mendoza – 2008. La Ecopedagogía y la formación de los niños. Autor: Humberto E.

a preguntar: “Y esto que me da la escuela, ¿para qué me sirve?”. Responder a este desafío es el punto de partida de la acción educativa para la ecopedagogía.

La escuela que se comprometa con la tarea de la formación ciudadana planetaria de sus alumnos tendrá que tener una clara comprensión de la íntima relación existente entre la comprensión y acción. La escuela ciudadana está orientada por el proyecto de construir una sociedad que no humille nada, ni a nadie. Y para lograrlo busca preparar para la ciudadanía. Su ejercicio exige personas comprometidas con un proceso de ecohumanización creciente, lo que implica autonomía, juicio crítico, valentía y colaboración. Esta es su opción política. Y por este motivo asume que es necesario la participación responsable porque SOLO DECIDIENDO SE APRENDE A DECIDIR. Y esto se vuelve hoy aún más exigente; porque ahora el círculo de la responsabilidad se extiende más allá del ámbito cercano que rodea nuestras vidas para alcanzar los límites del planeta Tierra, exigiendo unas lucidas y sabias acciones glociales, o sea, operaciones que partan del contexto cercano; pero responsabilizándose por las consecuencias lejanas.

Educar para la ciudadanía planetaria afirma Gadotti (2000) implica mucho más que una filosofía educativa, el enunciado de sus principios. La educación para la ciudadanía planetaria significa una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar, entonces, no sería la transmisión de la cultura "de una generación a otra", sino el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea.

Se puede decir entonces que la comunidad de la que aquí se habla, se asemeja a un tejido

cuyos hilos, diversos todos, construyen vínculos a partir de encontrarse y reconocerse en identidades que bien pueden ser gestadas por situaciones de orden social, cultural, laboral, o académico, entre otros, en lo local, siempre en relación con lo global.

Fortalecer los sentidos de identidad comunitaria en torno a los valores que la propicien, se asume como condición necesaria para la construcción de una cultura y una sociedad democráticas. (Torres: 1997)

De ahí que como lo manifiesta Torres (2002) desde finales del siglo XX es común encontrar en la literatura sociológica y política reivindicaciones a lo comunitario como concepto explicativo de procesos y vínculos sociales emergentes en el seno de las sociedades modernas, globalizadas (Hierneaux 1999, citado por Torres, 2002) y postmodernas (Maffesoli 1990, citado por Torres, 2002); así mismo, lo comunitario aparece como un valor e ideal político reivindicado por los nuevos movimientos sociales que se oponen a las consecuencias adversas y perversas que la modernización capitalista genera a lo largo y ancho del planeta. Por otra parte, a menudo muchas experiencias organizativas populares y movimientos sociales se reconocen como “comunitarios”, en contraposición y resistencia a otras formas de acción y asociación subordinadas a la lógica del poder o del mercado.

Estamos frente a un nuevo modo de entender la comunidad política y la democracia más allá de la idea liberal de estado moderno. "Hoy sabemos que la idea de comunidad no puede pensarse como espacio opresivo y autoritario, sino como elección libre buscada en la conciencia de que sólo en la reciprocidad de las relaciones no dinerarias se produce el verdadero reconocimiento de la diferencia y la particularidad" (Barcelona 1992, citado por Torres A.,2002).

Esta concepción expresa Torres (2002) exige a las instituciones escolares involucrar en sus currículos las temáticas y problemáticas propias de la complejización social y de las singularidades de su contexto local o social, que enfatice la formación de identidad regional o étnica, así como en el respeto a la diferencia.

Es en este sentido que en el presente trabajo de investigación se asume la comunidad y el trabajo comunitario con y para ella. El replanteamiento de la propuesta curricular, es precisamente a lo que mueve el reconocer el paradigma predominante en el cual hoy se soporta la relación comunidad – naturaleza, y que se confirma en el encuentro con los diversos actores de la presente investigación, alrededor precisamente de pensarnos otras formas de ser, de sentir, de hacer, de pensar y de actuar en la escuela rural Francisco José de Caldas y en su comunidad.

2.3 ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE DESARROLLO

La relación entre Educación Formal y Desarrollo es tal, que la primera “medida” de desarrollo diseñada por las Naciones Unidas fue el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que se calcula con datos sobre el Producto Interno Bruto (PIB) de cada país, la esperanza de vida al nacer y el conjunto conformado por el porcentaje de alfabetizados y la matrícula escolar.

De otra parte, el paso por el capítulo que en el presente trabajo de grado se dedica a la historia de la educación rural en Colombia, muestra la estrecha relación entre el modelo político imperante y la configuración del sistema educativo. De hecho, no es posible hablar del sistema educativo y de sus transformaciones históricas, sin tener en cuenta el proyecto de sociedad que se intenta construir. En este sentido, Herrera e Infante (2004), plantean que aspectos como cobertura, universalización de la primaria y luego de la educación básica, reducción de la

deserción, financiamiento, atención educativa especial (dirigida a grupos étnicos, adultos, etc.), calidad y eficiencia, han sido aspectos relevantes en la construcción de la política educativa. Sin embargo, todos estos aspectos han dependido del proyecto político en ciernes que, en últimas, determina las directrices a tomar en esta materia.

Bajo el paradigma desarrollista puesto en práctica y predominante en Colombia por varias décadas, basado en un proyecto político enmarcado en la industrialización y en la consolidación de la vida urbana "... se postula la educación universal como vía para el acceso a la ciudadanía y a los valores culturales de la modernidad. Se habla entonces de un sistema educativo centralizado, de un currículo único, así como de la confianza en el papel de la educación como mecanismo de ascenso social, de acceso a los bienes materiales y simbólicos y, también, como garantía de la preparación del recurso humano para el desempeño laboral" (Herrera e Infante 2004, p.80). La educación se orienta hacia el funcionamiento de los sistemas formales de educación primaria, secundaria y universitaria, así como de programas de capacitación para el trabajo⁹⁰.

Tanto los sistemas educativos nacionales, como los programas de capacitación se organizaron para cumplir con dos funciones básicas: la primera, transmitir las ideas y valores modernos como aquellas de los países desarrollados y la segunda, preparar a los empresarios, los profesionales y la mano de obra calificada requerida por el sistema productivo.

Según plantea la profesora Miryam Zuñiga (2011) desde el surgimiento de los discursos

⁹⁰ Desde esta política se infiere el tratamiento de segunda, de abandono y rezago dado a la educación rural en Colombia.

sobre el desarrollo, en la década de los 50 hasta los años 70, los sistemas educativos nacionales funcionaban, casi exclusivamente al servicio de una idea de desarrollo capitalista. Siendo precisamente, a partir de los años setenta, cuando paralelamente a los sistemas educativos formales, se desarrollan con más fuerza, programas no-formales de educación, de capacitación y de desarrollo comunitario con los sectores rurales y urbanos marginales que promueven el empoderamiento de personas de diferentes etnias minoritarias y en especial de las mujeres; la autoafirmación de diferentes grupos culturales, la autogestión comunitaria; y la equidad social; programas que fortalecieron la Educación Popular.

Con el cuestionamiento y fracaso del llamado modelo proteccionista, así como el reordenamiento de la política económica a nivel mundial, en el plan de desarrollo (1990-1994) con el que se abre la década de los noventa se afirmaba que “en estos años coincidían en la vida colombiana numerosos eventos: el agotamiento de un modelo económico proteccionista, ineficiente y enclaustrado, el vigoroso movimiento descentralista y los defectos de un sistema político, en muchos aspectos excluyente [...] las antiguas ideas, que valoraban excesivamente la inversión fiscal, el papel activista del Estado, el supuesto papel reactivador del gasto público, los sectores líderes y el proteccionismo a ultranza, han quedado relegadas conceptualmente, por su ineficacia e inutilidad” (Planeación Nacional: 1991, pp.17-21).

Así, desde este período las políticas se centraron en disminuir al máximo el papel del Estado y aumentar en consecuencia, la iniciativa privada en todos los ámbitos de la vida nacional. Las reformas presentadas en Colombia como en el resto de la región latinoamericana, en la última década, se han caracterizado por las preocupaciones de reajuste estructural en aras de que los países del continente puedan cumplir con sus compromisos frente a la deuda externa, lo que ha

conducido, a pesar de las particularidades locales, a la implementación de un modelo general basado en la eficiencia económica y la lógica del mercado, en cuanto a la reorganización del sistema educativo y la redefinición de los roles que deben desempeñar los distintos actores sociales involucrados en este campo...dado que buena parte de las nuevas orientaciones están siendo trazadas por los organismos financieros internacionales, los cuales ahora tienen un peso definitivo en el diseño de las políticas educativas en el ámbito mundial, conduciendo de manera drástica a la imposición de reformas estructurales en los espacios en los que, tradicionalmente, el Estado benefactor había tenido mayor presencia, como en el campo de los derechos sociales. (Herrera e Infante, 2004, p.82)

Como ilustración de lo anterior, aspectos como avanzar en la descentralización, promover la concesión de la educación pública al sector privado, la integración de colegios, establecer el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria –con base en pruebas cognitivas aplicadas anualmente a los estudiantes–, reestructurar las facultades de educación y las escuelas normales, reestructurar el estatuto docente para flexibilizar el movimiento de los trabajadores, entre otros, fueron propuestos por primera vez en el plan Gaviria y se fueron cristalizando en los posteriores gobiernos.

En síntesis, en los últimos treinta años, el cambio radical que reorientó el derrotero de las políticas públicas en general y las educativas en particular, ha sido el paso de una financiación para el desarrollo a una financiación empresarial y comercial, en la cual el papel de los organismos financieros internacionales es cada vez más fuerte. Por ejemplo, “a comienzos de la década del setenta, el crédito externo se contrataba a más de 22 años, la tasa de interés en dólares era de 5,5 %, en promedio, actualmente el plazo es inferior a los 9 años, y la tasa de interés en

dólares 11% en promedio” (Garay, 2002, p.38). De esta manera, se sabe que la preocupación central de los técnicos de la planificación es, precisamente, poder cumplir con las acreencias adquiridas con la banca internacional; es decir, cada nuevo gobierno inicia su período en Colombia con más de la mitad del presupuesto nacional comprometido, pues más del 53% del mismo está destinado al pago de la deuda pública interna y externa. (Garay, 2002, p. 37).

Aunque entrar a jugar en este marco de condiciones ha llevado a debatir y a precisar acciones en torno a la planeación, la eficiencia, la evaluación, la calidad, el subsidio a la demanda educativa, lo cierto es que, como se reconoce en el plan del gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006), en Colombia, “la tasa de pobreza está por encima de los niveles observados 15 años atrás y supera, según los estimativos más recientes, el 65%. En el año 1999, el número de pobres aumentó en más de dos millones de personas” (Planeación Nacional: 2003, p. 165). Un fuerte indicador del fracaso de los planes de desarrollo y por lo tanto, de las políticas educativas desarrolladas hasta el momento.

Es evidente a partir de lo anterior, que el capitalismo en sus diferentes matices y denominaciones ha prescrito una educación marcada por modelos de desarrollo en los que ha primado la lógica del mercado, la eficiencia y la productividad por encima de la equidad y la justicia social. Aun cuando desde el año 1994 la legislación educativa en Colombia⁹¹ exige la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales que sean pertinentes a los contextos, continúan predominando estructuras curriculares rígidas que alimentan la dependencia y las

⁹¹ Así lo contempla la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 73, en cuyo párrafo explicita: “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

exigencias de sectores externos.

En contraste con el panorama presentado, y para efectos de cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación, se considera necesario acercarse a reconocer la concepción de desarrollo de algunos habitantes y líderes de la comunidad del corregimiento de Los Andes, que subyace a las manifestaciones y propuestas expresadas en el marco de las reuniones convocadas por la Junta Administradora Local y la Junta de Acción Comunal, con el objeto de discutir las temáticas más relevantes que desde su visión deben ser incluidas en el Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015⁹².

En este orden de ideas, los líderes y demás participantes determinan trabajar en torno a cuatro temáticas denominadas por ellos como centrales: El territorio- El Medio Ambiente – Lo económico y El Proyecto Educativo Rural.

Así, frente al tema del territorio se plantea como problema crítico la tenencia de la tierra en zona de parques⁹³. Ante esta situación se propone exigir ante el gobierno municipal la formulación de una política de desarrollo rural del municipio que incluya como prioridad la pronta resolución de esta problemática.

Respecto al medio ambiente surge como un tema relevante el cierre de las minas ilegales que operan en la zona rural y que están ocasionando graves daños ambientales al ecosistema del

⁹² Estas reuniones se desarrollaron periódicamente cada 8 o 15 quince días, en el corregimiento de Los Andes, desde junio de 2012 hasta septiembre de 2012.

⁹³ La mayoría de las personas que habitan en el Parque Natural Farallones de Cali no poseen títulos ni escrituras de propiedad, solo lo poseen un grupo reducido de personas que habitaban el lugar, antes de la declaratoria de la Ley de Parques (Resolución 092 del 15 de julio de 1968) que habían realizado el trámite correspondiente. En estas circunstancias para muchos el desalojo y las invasiones no dejan de ser una amenaza constante.

parque. Se propone que para que este cierre sea efectivo y definitivo, debe acompañarse de medidas alternativas que aseguren la sostenibilidad de las comunidades que se ven obligadas a éste trabajo, en forma directa e indirecta, por la falta de oportunidades para lograr su supervivencia económica. También se propone el aprovechamiento de la situación estratégica de Cali con respecto al Parque Nacional Los Farallones y su liderazgo económico en el Sur Occidente para promocionar internacionalmente el turismo de investigación y científico en este patrimonio ambiental.

Con relación a lo económico se manifiesta que no hay fuentes de empleo en la zona, situación que se atribuye a la legislación ambiental que en sus palabras, les mandó a reforestar después de que la vocación era agrícola. Ante esta situación se plantea crear zonas en Cali, en las cuales el campesino comercialice sus productos, recuperar el mercado campesino, y brindar la posibilidad de asociación, asistencia técnica y gerencial para que el corregimiento sea más competitivo. También se debe fortalecer el proyecto eco turístico de la zona rural dando continuidad a la pavimentación de la Vuelta de Occidente⁹⁴, en el tramo que va de la vereda Ventiaderos hasta el corregimiento de La Leonera.

En la temática que se refiere al Proyecto Educativo Rural se presenta como principales problemas de la educación del sector, la falta de cobertura y calidad educativa. Se menciona que la enseñanza no es adecuada para el sector rural donde se encuentran, se hace referencia a la

⁹⁴ Desde la Alcaldía municipal La Vuelta de Occidente se define como un recorrido que ofrece excelentes paisajes, avistamientos de aves y mariposas, además de mercados campesinos, cultivos hidropónicos y orgánicos. La travesía incluye nacimientos de quebradas que dan origen a los ríos tutelares de Cali, senderos ecológicos y lugares agradables que se suman a la atención y amabilidad de campesinos de la zona. La vía para recorrerla está proyectada a diez kilómetros y se encuentra en su primera fase, una aproximadamente a cinco corregimientos aledaños, mejorando las condiciones de movilidad a potenciales turistas que visitan la zona y beneficiando económicamente por medio del turismo a los habitantes de este sector.

necesidad de ampliar la estructura física de las escuelas o sedes de la Institución Educativa del corregimiento, de construir espacios para la recreación y de ofrecer conectividad a internet; en sus palabras manifiestan que estando en la era de la tecnología, el campo y la ruralidad no sabe qué es eso. Otra problemática reconocida por los participantes como grave en el territorio rural debido a que es una de las necesidades más sentidas y causante de la deserción escolar, es la falta de continuidad y cobertura suficiente de alimentación y transporte escolar gratuito. Se propone solicitar la construcción de nuevas aulas, una contratación continua y permanente de los servicios de restaurante y transporte escolar y revisar la clase de educación que se les brinda a los jóvenes

La participación aparece como un tema que transversaliza las problemáticas expuestas. La queja general es que la gente no está participando en las reuniones, según los participantes expresan, debido a que esta se limita a firmar una hoja de asistencia y que al final los planes de desarrollo no incluyen las participaciones de las comunidades.

Con base en las anteriores intervenciones de los líderes y de algunos habitantes de la comunidad del corregimiento de Los Andes, se logra identificar una relación directa entre desarrollo y la resolución de las necesidades prioritarias.

Al proponer, por parte de la comunidad, soluciones a las problemáticas más sentidas, que dejan casi totalmente en manos del Estado el resolver o no, los pone en una relación de dependencia que les condena a permanecer en la situación que se quiere transformar, pues si el Estado no resuelve la situación de fondo,- como de hecho suele suceder- ésta no solo persiste, sino que se agudiza y genera otros problemas de mayor complejidad. Dichas soluciones que se reclaman deben ser provistas desde los servicios del Estado en su estructura formal, desconoce y

abandona la propia idiosincrasia, cuando el histórico comunitario reconoce que los avances de su atención, siempre precarios, han sido conquistas de procesos en que su accionar, con diferentes índices de organización, fue concluyente.

Esta concepción de desarrollo que se funda en la dependencia del Estado, no permite reconocerse, ni leerse como comunidad para engendrar desde ahí un desarrollo que se fundamente en las capacidades y en las potencialidades que se tienen en lo personal, en lo colectivo y en lo que el entorno les ofrece. Las marcas del modelo desarrollista donde el sujeto se asume como objeto al que se le determinan los medios como fines y se esclaviza de una dinámica de alcanzar el anhelado desarrollo queda enmarcado en un plan que cambia de forma periódicamente, pero que de fondo poco resuelve.

No se trata pues de eximir al Estado de su responsabilidad, más si de cuestionar el tipo de relación que Estado y Comunidad han construido, la cual parece paulatinamente ha deteriorado y menoscabado el espíritu comunitario. La idea se encamina a pensarse y a construir otras formas de interacción que replantee el papel del Estado y de las comunidades.

Le correspondería entonces a la educación en ese estrecho vínculo que se le confiere con el modelo de desarrollo predominante, comprometerse con otros aspectos más cualitativos y éticos del desarrollo que hablan de calidad de vida, equidad social, igualdad de oportunidades, participación política, cultura, identidad, respeto y capacidad de coexistencia con el entorno natural y de un bienestar general definido y gestionado por todos los ciudadanos.

Es así como la escuela, actor clave para promover o al contrario resistir uno u otro paradigma de desarrollo, debe realizar un ejercicio permanente de acción-reflexión-acción en aras de hacer

consciente las concepciones que subyacen a su propuesta curricular y así, atreverse a proponer a su comunidad una forma distinta de establecer relaciones consigo mismo, con el otro y con su entorno vital. Donde lo económico sea un medio y no el fin que termina minimizando las posibilidades de vivir dignamente.

2.4 EL CURRÍCULUM

Las políticas educativas se traducen en propuestas curriculares las que a su vez de manera efectiva deben expresar un propósito claro de formación de un ciudadano. Es decir, la estructura curricular va a dar cuenta de la concepción de ser educado, que desde la política se ha diseñado... “Razón por la cual, en cualquier análisis del curriculum es necesario ir más allá de consideraciones relacionadas únicamente con los contenidos y reconocer que el principio de los estudios ideológicos, culturales y sociales que subyacen a su determinación, es prioritario para el entendimiento de la orientación y los cambios del curriculum” (Chávez, 2004).

En otras palabras, el desarrollo curricular no es una tarea que se realice de manera arbitraria, neutra o desprovista de una intencionalidad. Esto se debe a que, en el proceso de desarrollo curricular, está en juego una concepción de hombre y de sociedad y por consiguiente un sistema valórico.

En consecuencia, en este capítulo se hará una breve reseña sobre diversas concepciones y teorías que distintos autores y escuelas han expuesto sobre currículo, haciendo énfasis en las teorías curriculares que soportan el objeto del presente trabajo de grado centrado en la construcción de un diseño curricular participativo.

Así, con relación a las teorías curriculares se abordan las siguientes concepciones.⁹⁵

El Currículo Clásico

En esta concepción sobre currículo, se plantea que el significado del término cambia según como se defina, se oriente, y se determine la especificidad de las tareas del maestro.

En unas concepciones curriculares se denominó fin (Comenio), en otras objetivo general (Bobbitt) y en otras objetivos específicos (Bobbitt-Tyler-Bloom, citados por Zambrano A. 2009)

Las características de este currículo están dadas por la prescripción del currículo antes de la realización de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se identifica con la idea de darle dirección a los procesos mencionados y se tienen criterios de referencia conceptual para establecer su especificidad. Proponen una guía de procedimiento para realizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula. Se fundamentan en una teoría empírica del conocimiento y en una concepción pedagógica positivista. Determinan la especificidad del trabajo en el aula desde la visión del maestro y el papel del estudiante es secundario.

Entre sus exponentes se reconocen:

La Didáctica Magna de Comenio (1627). Desde la conocida Didáctica Magna de Comenio, se establece el currículo, como un sistema unitario homogéneo y coherente donde la enseñanza,

⁹⁵ La reseña de las teorías sobre currículo clásico y currículo alternativo expuestas en este capítulo, se han tomado del Seminario-Taller: Fundamentos Teóricos del Currículo, dictado por los profesores Alfonso Claret Zambrano y Rafael Flórez Duque, profesores del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, en el marco del desarrollo del proyecto “Un Currículo Alternativo en Ciencia Naturales a través de la Investigación Acción para la Educación Básica y Media en Instituciones Educativas de la Ciudad de Cali”, en el Seminario-Taller “Fundamentos Teóricos del Currículo”, junio 9 de 2009.

el aprendizaje y la evaluación están articulados a través de un método, para enseñar todo a todos.

Este currículo como sistema organizativo de la enseñanza, aprendizaje y evaluación desde Comenio, está dada en los siguientes términos:

- Se afirma una concepción de hombre como la obra final más lograda de la creación.
- Se plantea una dirección, una orientación y un fin a la totalidad del sistema didáctico.
- Se deben alcanzar fines secundarios en la enseñanza de la ciencia, la honestidad y la religión.
- Al maestro y a la escuela le corresponde la formación del hombre para lograr los tres elementos mencionados.
- Se define las escuelas como talleres de la humanidad.

Comenio propone una teoría del conocimiento de orden empirista.

El currículo según Boobbit (1918):

La teoría central es simple: La vida humana, aunque variada, consiste en la realización de actividades específicas. Una educación que prepare para la vida será aquella que prepare definida y adecuadamente para esas actividades específicas. Se pueden conocer, por muy numerosas y diversas que sean, las actividades que corresponden a una clase social determinada...”.

Esto pondrá de manifiesto las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que necesita el hombre. Estos serán los objetivos del curriculum.: Serán numerosos, definidos y particularizados. El curriculum consistirá, pues en la serie de

experiencias que deben tener los niños y los jóvenes a fin de alcanzar aquellos objetivos

El currículo según Tyler 1947. En la línea de Bobbit, un paso más definido es dado por Tyler quien para materializar la especificidad de lo educativo establece cuatro preguntas fundamentales:

¿Qué propósitos u objetivos debe la escuela alcanzar?

¿Qué experiencias de aprendizaje podrán ser ofrecidas para lograr esos propósitos?

¿Cómo esas experiencias de aprendizaje puedan ser efectivamente organizadas para ayudar a dar continuidad y secuencia para el estudiante y que logre integrar lo que parece una experiencia de aprendizaje aislada?

¿Cómo puede ser evaluada la efectividad de la experiencia del aprendizaje por el uso del test y otras evidencias sistemáticas de lograr propósitos?

En sus palabras (Tyler 1949, citado por Zambrano, 2009), expone: existe una fuerte tendencia al control en este tipo de diseño, que se manifiesta en el marcado interés por dirigir el ambiente de aprendizaje y al aprendiz con el objeto de alcanzar las intenciones planificadas, no dejando nada a la improvisación, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la iniciativa personal. Realmente todo debe estar planificado sobre la base de un fin determinado.

El currículo según Bloom (1956). La especificidad de lo educativo según (Bloom, 1956, citado por Zambrano A. 2009) se planteó en torno a la formulación y clasificación de los objetivos que de este modo precisaba la ubicación de su taxonomía con relación a la racionalidad curricular de Tyler y de paso la articulaban a los planeamientos de Bobbitt y Spencer. El

problema central que se planteaba la taxonomía de Bloom era saber si era posible clasificar los objetivos educacionales tal como se clasifican fenómenos biológicos o químicos en sus correspondientes taxonomías.

Era claro que se intentaba clasificar fenómenos que no se podían observar, manipular o cuantificar como se hace en la química o la física. Sin embargo se establecieron los objetivos educacionales comportamientos perfectamente clasificables, observables y aun medibles, de tal manera que pudieran ser cambiados de acuerdo al interés curricular que se quiere lograr según se afecte el pensamiento, el sentimiento o la acción.

El currículo según Taba define el *curriculum* como la formación de la juventud para ser miembros productivos de nuestra cultura. En esta concepción toda propuesta contiene:

Los objetivos a lograr. Los cuales se determinan con base en las necesidades culturales, los alumnos y los procesos de aprendizaje, las áreas de conocimiento y los valores democráticos de una sociedad.

La selección de experiencias curriculares. Las cuales se definen por lo que se conoce acerca del conocimiento, el desarrollo, el aprendizaje y el alumno.

Los centros posibles para organización del curriculum según se determinen por la continuidad y/o la integración del aprendizaje.

El esquema para el alcance, la secuencia y la integración según lo requiera el alcance y la continuidad del aprendizaje.

Estas concepciones del currículo clásico pueden ser consideradas próximas a identificar el

currículum con un programa escolar muy ligado al contenido, muy limitado al aula. En resumen, inicialmente es considerado como un plan de estudio o un plan temático, como una prescripción anticipada de objetivos, como un proceso de instrucción. En contraste con este enfoque curricular, surgen nuevas propuestas, entre ellas:

El Currículo Alternativo. En la propuesta alterna, a diferencia de las clásicas, el curriculum no se prescribe previamente a su realización en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino que se obtiene, de la investigación de dichos procesos en su práctica en el aula de clases. En contraposición al currículo clásico, el currículo alternativo plantea una estructura que dista de lo prescriptivo para acercarse a una concepción de currículo que se construye desde la reflexión y la crítica.

En los clásicos expuestos, el currículo o la especificidad se prescribe con base en objetivos contruidos según la lógica de medios y fines. En el modelo alterno, el curriculum se inventa, se crea, en la lógica del conocimiento, con sus estructuras, procedimientos, conceptos y criterios propios de su comprensión.

La propuesta curricular alterna se basa en los aportes de la pedagogía crítica fundada y desarrollada por autores como, (Stenhouse, Elliot, Carr y Kemis 1988, citados por Zambrano, 2009) y otros. La pedagogía crítica se origina a partir de considerar el papel poco relevante que juega la teoría y la investigación en la formación profesional de los educadores generando ausencia de autonomía profesional, tanto en el ámbito colectivo como en el individual. Para alcanzar esta autonomía es necesario que el educador construya la teoría pedagógica a partir de la reflexión crítica sobre su propia práctica pedagógica.

Acerca de la teoría del conocimiento, esta pedagogía epistemológicamente significa que el conocimiento objeto de estudio en la escuela es una construcción propia de los sujetos que participan en dicho proceso social y por consiguiente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se plantean en forma de situaciones problemáticas para resolver a través de procesos de investigación, en lo posible en el aula, haciendo de esta un espacio teórico práctico, es decir un laboratorio de pedagogía. Una reflexión teórica desde esta epistemología genera los principios que se elaboran en el aula cuando se plantea una propuesta curricular alternativa:

El conocimiento es una construcción propia del hombre - Los “conceptos previos de los alumnos” influyen en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Con relación a la guía de procedimiento para realizar las tareas del educador y del alumno, la teoría determina el currículo planificado que corresponde al qué de la actividad educativa. La teoría a su vez determina la práctica, la cual define el currículo procesado, el cual va a dar cuenta del cómo se desarrolló la actividad educativa. Del análisis crítico de esta práctica resulta “Lo apropiado”, que viene a ser el currículo obtenido que da respuesta al por qué de la actividad educativa. Lo relevante en este proceso es la evaluación continua de lo que sucede al implementar el currículo, lo que implica una reflexión permanente que conlleva a reorientar las acciones dispuestas inicialmente a partir del currículo.

Y finalmente con relación a la dirección del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el curriculum que se propone se fundamenta en considerar el proceso como alternativa a la concepción curricular basada en objetivos.

En síntesis Stenhouse Lawrence (1926–1982) considerado el principal exponente del Currículo Alternativo lo define así: “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica”. (1988)

Ideologías que fundamentan el currículo

Michael Schiro, citado por Magendzo: 1992, analiza cuatro concepciones curriculares en términos de las ideologías que orientan a los responsables de desarrollar el currículum:

La ideología del enfoque de la Eficiencia Social.

El interés central del enfoque de Eficiencia Social es "el instrumentalismo científico". Este interés establece que el currículum debería ser desarrollado de una manera "científica" y que el desarrollo curricular debería ser un "instrumento para satisfacer las necesidades de un "cliente".

La primera tarea de un diseñador de currículum es determinar las necesidades de la sociedad, quien actúa como su cliente. Aquello que satisfaga estas necesidades serán los objetivos terminales del currículum. El diseño debe entonces, encontrar la forma más eficiente de alcanzar un producto: el hombre educado, quien cumpla con los objetivos terminales del currículum y de este modo satisfaga las necesidades de la sociedad.

El desarrollador de currículum que trabaja con el enfoque de **eficiencia social** concibe que su rol al crear un currículum, es el de realizar un trabajo para un cliente. Al hacer esto, él se compromete en dos tipos de actividades: Una implica el descubrimiento de objetivos terminales

para el currículum (lo que satisfaga las necesidades de su cliente); la otra implica el diseño científico de las experiencias de aprendizaje y una secuenciación de esas experiencias de aprendizaje para lograr los objetivos terminales del currículum de la manera más eficiente y efectiva que sea posible. Dentro de este contexto, la responsabilidad del desarrollador de currículum con su cliente juega un papel importante; y es a su cliente a quien él se debe y al cual debe.

La ideología del Enfoque Académico

Los desarrolladores de currículum que trabajan con la ideología Académica visualizan la creación curricular desde la perspectiva de las disciplinas académicas. Ellos presuponen que existe una equivalencia entre las disciplinas académicas, el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento.

Para el desarrollador del currículum de la **Ideología Académica** el objetivo de la educación es la extensión de su disciplina a través de la integración de los jóvenes en ella... Los medios para lograr la extensión de la disciplina es a través de la transmisión del conocimiento a los alumnos. El currículum entrega medios para hacerlo. Obtiene de las dificultades académica, su significado y su razón de ser.

El mayor interés de un desarrollador de la Ideología Académica es construir su currículum de tal forma que refleje la esencia de su disciplina.

La Ideología Centrada en el Alumno

Los desarrolladores de currículum que trabajan en la **Ideología centrada en el alumno**

focalizan sus intereses directamente sobre el niño y el joven e intentan crear un currículum acorde con la naturaleza innata del niño. Ellos no parten de las necesidades de la sociedad, ni de las disciplinas académicas, sino de las necesidades e intereses del niño-joven individual, el niño-joven es percibido como la fuente de contenidos para el currículum; los fines y medios que él se propone se consideran los fines y los medios apropiados para el currículum.

Esto conduce a que el desarrollo de currículum ubicado en esta ideología trata el concepto del crecimiento como el tema central de sus esfuerzos. El crecimiento del estudiante en términos de su desenvolvimiento conforme a las leyes de su existencia, llega a ser el objetivo central del currículum. Como resultado, la educación se convierte en un proceso que implica extraer las capacidades inherentes al niño facilitando el crecimiento natural del niño-joven. Se producirán aprendizajes sanos, virtuosos y beneficiosos si lo que se extrae corresponde a las capacidades innatas del niño-joven.

Dentro de la ideología centrada en el alumno, el currículum es pensado como contextos, medio-ambiente, o unidades de trabajo dentro de las cuales los niños pueden desarrollar el conocimiento, por sí mismos al interactuar con otros niños, profesores, y objetos. Es tarea del desarrollador de currículum crear cuidadosamente esos contextos, medio ambiente, o unidades de trabajo que estimularán el crecimiento del alumno mientras estos crean significados (y así aprendizaje y conocimiento) para sí mismos.

La Ideología de Reconstrucción Social.

Los que desarrollan currículum desde la perspectiva de la **ideología de Reconstrucción social** parten del supuesto de que la sociedad se encuentra en una condición enferma. Se cree que

su sobrevivencia está amenazada. Los adherentes a esta ideología suponen que se puede hacer algo para evitar que la sociedad se destruya a sí misma. Esto requiere desarrollar una visión de una sociedad mejor que la existente, una sociedad en la cual los problemas y conflictos de la actual estén resueltos. Por último, esta ideología exige que la acción sea dirigida a la reconstrucción de la sociedad según los lineamientos sugeridos por la visión de la nueva sociedad.

Debido a que los que desarrollan currículum en la Ideología de la **Restauración social** ven la educación a través de una fuerte perspectiva social, la naturaleza de la sociedad "tal como es" y "como debería ser" se convierten en los determinantes de la mayoría de sus conceptos y supuestos

Primero, se cree que la experiencia humana está fundamentalmente delineada más por factores culturales. El significado en la vida del hombre se define en términos de su relación con la sociedad. En segundo lugar la educación es vista como una función de la sociedad que la apoya y debe ser interpretada dentro del contexto de una cultura particular. En tercer lugar, la verdad y el conocimiento se interpretan como basados **en** y definidos **por** supuestos culturales. Corresponden a la idiosincrasia de cada sociedad y son evaluables según criterios basados en consensos sociales más bien que según criterios empíricos o logísticos.

Como resultado, los especialistas en el currículum de la Restauración Social creen que no hay individuos buenos, ni buena educación, verdad o conocimiento, fuera de alguna concepción de la Naturaleza de la sociedad "buena". Puesto que la sociedad está sufriendo una crisis, se deduce que el hombre bueno, la buena educación, la verdad y el conocimiento también están sufriendo una crisis.

El objetivo del que desarrolla el currículum es rectificar esta situación: eliminar de su cultura aquellos aspectos que él cree indeseables y sustituir en su lugar valores sociales que él considera deseables; y al actuar de esta manera, ayuda a reconstruir su cultura de modo que ella y los miembros que la constituyen obtengan la máxima satisfacción de sus necesidades materiales y espirituales. Para lograr esto, el desarrollador de currículum dirige su energía a la creación de un consenso social que rechace los errores de la sociedad existente y que acepte las virtudes de la futura mejor sociedad. Para desarrollar este consenso social, crea un programa social-educacional, un currículum, que está diseñado para manipular a la sociedad en el punto donde induce al estudiante en la vida de la cultura. Al hacer esto, se espera que la sociedad pueda mejorarse considerablemente.

Concepciones Curriculares en América Latina

Respecto a las concepciones curriculares asumidas en Latinoamérica, Marco Raúl Mejía (1999:8) manifiesta como desde la idea modeladora de Tyler se vinieron desarrollando una serie de concepciones sobre el currículo en otros contextos que fueron retomadas en nuestros países latinoamericanos. Ellas en alguna medida enfrentaban la idea inicial y elaboraban críticas al modelo, ajustándolo o proponiéndole modificaciones de fondo. En algunos casos planteaban formas alternativas de mirar el currículo y, en otros, buscaban construir algunos híbridos para ampliar la idea de lo curricular. Así, expresa Marco R. Mejía (1999:8) las principales corrientes que se han movido en nuestras realidades sobre el currículo son:

El currículo como plan de estudios. Desde las primeras concepciones de Tyler en la separación que hace entre ejecutor y planificador, el currículo se construye con una mirada sistemática que los académicos tenían del conocimiento y desde allí organizaban para ser

llevados al mundo de la escuela en forma de planes, donde bien organizado mediante diseños instruccionales precisos el maestro debía llevar a cabo en el ámbito del aula para garantizar los fines sociales de la institución escolar.

También existieron corrientes que trabajando el currículum como plan de estudios dieron un rol más protagónico al maestro desde posiciones que lo veían construyendo el currículo con los niños hasta posiciones que lo colocaban en la invención total de éste.

El currículo axiológico. Esta posición, surge en la década de los '50 como reacción muy fuerte al currículo como plan de estudios. Está basada en el pensamiento humanista y enfrenta la mirada sobre el conocimiento, críticamente encontrando, como mucho de lo que el estudiante aprende en el ámbito escolar es olvidado en un período de tiempo muy rápido, haciendo inútil en muchos casos todo el proceso académico. Como reacción esta corriente plantea cómo lo fundamental de la escuela son las habilidades, las actitudes y los valores, que bien cimentados irán a acompañar al estudiante por el resto de la vida y en ese sentido lo curricular debe colocar su énfasis en estos y no sólo en el conocimiento.

Currículo como tecnología. Para esta concepción desarrollada desde las facultades de educación en las décadas del '60 y '70, la realización del currículo va a estar garantizada por la capacidad que tenga el ejecutor de hacerlo. Para ello, el instrumentalizador de la actividad escolar, el/la maestro/a debe manejar los instrumentos didácticos que van a garantizar la instrucción planificada en los planes de estudio. Por ello la fuerza va a estar en dotar al maestro/a de los instrumentos técnicos para que él pueda lograr los objetivos planificados.

Por lo tanto, la fuerza de la realización va a estar en un maestro con el suficiente instrumental

para lograr esas actividades planificadas, y su especialidad va a ser la realización de esos instrumentos mediante los cuales logra objetivos.

Currículo contextualizado. Como reacción a las corrientes anteriormente descritas aparece en la década del '60 una discusión sobre la educación en sectores urbanos marginales y grupos minoritarios excluidos. Ella pone en cuestión la universalidad de las prácticas escolares y de los contenidos, en cuanto señalan cómo estos grupos en los cuales se manifiesta la desigualdad social, tienen una apropiación negativa de la escuela por cuanto su mirada de ella está más influenciada por los ámbitos socioculturales en los cuales se mueven.

En esta mirada va a hacer urgente que el currículo sufra las readecuaciones que el contexto le exige y en posiciones más radicales plantean cómo el currículo debe tener las características y respuestas al contexto inmediato donde está la escuela. Es a la luz de estas reflexiones que surge la idea de *currículo nulo*, que habla de aquella parte de la selección cultural que no está presente en el currículo planificado y sin embargo se hace presente en el mundo de la escuela a través de los actores de ella o por el contexto donde se encuentra situada la escuela, por ejemplo: las culturas barriales a través de los jóvenes.

Currículo como proceso cognitivo. Desde la psicología se desarrollan corrientes con un planteamiento en el cual el objetivo de la educación va a estar en el proceso de constitución y desarrollo de las estructuras mentales del estudiante, el cual debe desarrollar a lo largo de la vida unas fases y unos procesos propios del momento de maduración humano-psicológico, social y moral, en el que se encuentre, y que al construir estructuras mentales de acción, éstas se

constituyen en la base para avanzar en el conocimiento y los comportamientos. Ello es lo que va a permitir el aprendizaje. Por eso acá el currículo se centra en desarrollar los procesos que permitan que esas estructuras se desarrollen en los sujetos.

En esta concepción, más que atiborrar de conocimientos se debe buscar construir las bases generativas de los aprendizajes, el conocer y la moral. Su concepción pedagógica cuestiona la instrucción para hacer un planteamiento desde los aprendizajes.

Currículo oculto. Aparece en la década del '70 una posición que comienza a cuestionar la realización en el mundo concreto de la escuela del currículo planificado y desde la investigación comienza a mostrar que muchos de los aprendizajes logrados por los estudiantes en el mundo de la escuela -currículo realmente practicado- no obedecen al plan de estudios ni a lo planificado, sino que se dan aprendizajes desde los elementos no explícitos de la acción educativa. Por ejemplo, en la manera como está organizada una escuela, a través de las formas y los métodos con los cuales se realiza la práctica escolar. En muchas ocasiones este currículo oculto invalida lo que se plantea teóricamente como válido, por ejemplo, el profesor que enseña muy ilustradamente democracia pero todas sus prácticas son autoritarias en el desarrollo de la actividad educativa, logra neutralizar lo que enseña.

Currículo integral. Algunos grupos de educación fueron recogiendo de la evolución de los planteamientos curriculares las diferentes críticas y fueron señalando la manera cómo debían recogerse las realizadas en una forma propositiva y bajo una concepción pedagógica crítica para construir una mirada que de manera más holística edificara un nuevo funcionamiento de las escuelas. Esta concepción vino aparejada con una ola de reformas a las leyes de Educación en la década de los '70 en los diferentes países, que tomaron sesgos de las concepciones psicológicas

de la enseñanza y el aprendizaje.

Currículo globalizado o de integración. A medida que se dieron profundas transformaciones en diferentes disciplinas del saber antes tomadas como verdad absoluta: física, cuántica, matemáticas, química, biología, se fue estableciendo un cuestionamiento sobre los disciplinares fragmentados y sobre el modelo fisicalista desde el cual se construyó lo curricular, se fue planteando la necesidad de trabajar en una integración del conocimiento viéndolo como una unidad, a lo cual debía corresponder una forma propia de organización escolar, tanto en el aula de clase como en las interacciones maestro-estudiante y el sistema organizacional de las escuelas.

Desde otras perspectivas se plantea cómo es necesario construir una idea integral de currículo no reduciéndola simplemente a plan de estudios o a procesos pedagógicos sino recuperar el currículo como la integralidad de lo que pasa en el acontecimiento educativo en el mundo de la escuela, haciendo del funcionamiento de ésta una unidad holística.

Currículo como modelos pedagógicos. En esta perspectiva la pedagogía aparece como el quehacer específico que le da identidad por la reflexión y la acción al hecho educativo y designa al profesor-maestro como portador de ese saber para desarrollar su práctica. Se plantea que toda concepción pedagógica tiene implícita no sólo una forma de relacionarse con el conocimiento, sino un planteamiento sobre el ¿qué?, el ¿cómo? y el ¿para qué? de la acción educativa. En ese sentido desenvuelve una concepción en la cual el currículo se desarrolla y se hace visible en el modelo pedagógico por el que opta el grupo humano que despliega la acción educativa. Igualmente señalan con mucha fuerza cómo el educador puede no ser consciente de su modelo pedagógico: arrastra un modelo inconsciente que lo hace también portador de una concepción

curricular. En algunos sectores se llega a plantear que el currículo ha suplantado la pedagogía como parte del modelo de crecimiento económico superpuesto en lo educativo.

Deconstrucción de la idea de currículo. Desde esta mirada se plantea cómo el currículo surgió en unas condiciones históricas precisas del desarrollo de la sociedad industrial norteamericana, y desde allí fue reapropiado en otras latitudes que lo veían más como programa o planes escolares (mundo latino-europeo) con una organización del trabajo taylorizada y se desarrolló durante mucho tiempo basado en la separación de planificador-ejecutor. Hoy esas condiciones históricas han cambiado. Por consiguiente es necesario reconstruir una idea de currículo para estos tiempos, pero eso no puede ser posible si los actores, ejecutores de currículo no deconstruyen o desmontan las formas sociales de ejecución del currículo en sus prácticas más rutinarias del mundo de la escuela, en cuanto debe ser deconstruida la tradición curricular presente en la manera real cómo funcionan las escuelas. Este ejercicio ha de devolver al maestro no sólo como profesional de la educación sino como productor-constructor del currículo que desarrolla.

Los elementos anteriores, plantea Mejía (1999:14) hacen visible la manera como el currículo debe ser recompuesto en su metodología, en sus principios, en su trabajo, en su concepción. Hoy el mundo aparece redefinido desde otros parámetros, con unas ideas base y fundamentado en procesos, que transforman las bases de la sociedad en las que surgió originariamente la idea de currículo y que hoy lo hacen aparecer con características radicalmente diferentes. Las principales serían:

Está en permanente construcción, por lo tanto es abierto, no determinado.

Se hace visible a través de la acción y la interacción de los participantes.

No está totalmente preestablecido, sus lineamientos generales son amplios y abiertos.

No lineal. La secuencia del conocimiento de tipo cronológico desaparece para construir múltiples focos desde donde se hace posible la nueva acción curricular.

El conocimiento como una red relacionada de significados.

Múltiples puntos de vista sobre los elementos, lo que hace relativa la verdad.

Velocidad del cambio en el conocimiento y la información, en transformación permanente.

Por lo anterior, expresa Marco R. Mejía (1999:8) el concepto de transformación se va a convertir en central para una nueva idea de currículo, tomada ésta como construcción, en donde materiales, procesos, ideas, participación, no son ya elementos prefijados. Esto hace que los viejos puntos de partida: libros, guías, departamentos de educación, organizadores, tengan que estar en un proceso práctico de transformación y construcción permanente, haciendo real la idea de proceso.

Ello significa introducir la flexibilidad en el sistema escolar. La determinación no se establece desde afuera sino que es generada en el proceso mismo, lo que hace que sea cada grupo escolar -entendido según la concepción pedagógica que se tenga- el que decida qué toma como centro para organizar los procesos en los que está inscrito y los instrumentos para hacer real esa nueva forma de la relación teoría-práctica.

Elementos Conceptuales de la Teoría Crítica sobre el Currículo. Al considerar que las

teorías sobre el currículum evolucionan y cambian, como lo hace la práctica curricular, ninguna teoría ni práctica proporciona un punto de referencia estable para el estudio del currículum. Sin embargo, proporcionan un marco de referencia y de identificación con ciertas prácticas y tendencias en el campo curricular. En este sentido, y dado que “la Teoría Crítica sobre currículo es una manera de entender la ubicación cultural y social de la educación y de la escolarización, aspectos que son centrales en las reflexiones e investigaciones que se han hecho en torno al currículum en éste último siglo” (Magendzo, 1992), y relevantes para el presente trabajo de grado, cuya propuesta central es la de elaborar un diseño curricular con participación de la comunidad, la cual se ubica y se nutre precisamente de esta postura, se considera importante abordar sus elementos conceptuales.

Como exponentes de un enfoque crítico sobre el currículum y la educación que va más allá de lo que permite el enfoque práctico⁹⁶, se mencionan a Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Popkewitz, 1988, citados por Cazaras M.)⁹⁷

En la teoría crítica el currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas

⁹⁶ El enfoque práctico concibe el currículum como un ámbito de la interacción humana y ética de la racionalidad en los procesos que se viven en las aulas, que permitan y promuevan una discusión razonada y una reflexión analítica de los participantes. Como consecuencia, todos los participantes en el proceso han de ser considerados como sujetos y el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula y fuera de ella, como única manera que compromete a todos por igual.

⁹⁷ Tomado del documento Una Reflexión Teórica del Currículum y los Diferentes Enfoques Curriculares. Marisa Cazares. UCF, Cuba www.colombiaaprende.edu.co/html/articles170863

de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción (Freire, 1979, citado por Cazares, M.)

Teniendo en cuenta un interés emancipador, un currículum no consistirá en un conjunto de planes a desarrollar, sino en un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en un proceso de investigación-acción, por lo que podemos ubicarlo en un peldaño cualitativamente superior que permite avanzar hacia la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la crítica que permite el método dialéctico (Braga, 1995, p.95, citado por Cazaras M.).

La construcción teórica crítica del currículum, aporta a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (Kemmis, 1988, p.94, citado por Cazaras M.)

(Grundy, 1991, pp. 146-147, citado por Cazaras M.) Al reflexionar sobre la obra educativa de Freire y ubicarla sobre la base de un interés emancipador, se pregunta qué significa considerar el currículum como una forma de praxis y señala una serie de características que son propias de este enfoque curricular:

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Es decir el currículum constituirá un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están

relacionadas recíprocamente.

La praxis se desarrolla en el mundo real, no en un mundo imaginario. De este principio se deriva que la construcción del currículum no puede separarse de la práctica, en situaciones reales de aprendizaje, no en lo pensado e ideal.

La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, en el mundo social y cultural. Esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser entendidos en una relación dialéctica entre profesor y alumno.

El mundo de la praxis supone un mundo construido, no el natural. Al considerar el saber cómo una construcción social, donde el aprendizaje convierte a los estudiantes en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento propiciando una reflexión crítica sobre el mismo.

La praxis supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente.

Frente a lo expuesto Magendzo y Donoso (1992) manifiestan que estas condiciones no significa que el profesor haya perdido su papel de enseñar, al contrario el proceso de enseñanza-aprendizaje ocupa un lugar cualitativamente superior basado en la colaboración profesor-alumno en la praxis curricular, pudiendo ocurrir en un momento concreto que sean los propios alumnos los que decidan sobre la forma y el contenido del currículum, estando éstos en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje, con vistas a lograr paulatinamente el desarrollo de un aprendizaje autónomo. "La idea del currículum negociado constituye un ejemplo del concepto de colaboración en la praxis curricular" (Grundy, 1991, p.169).

Sin duda esta concepción curricular implica la colaboración de docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de reflexión y transformación colectiva, donde las relaciones jerárquicas se diluyan en favor de la cooperación y la transformación de las condiciones que limitan o restringen la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción; en tanto, según se evidencia en el presente trabajo de grado, para construir las bases de un diseño curricular con participación de la comunidad, es condición indispensable el encuentro de los diferentes actores aquí mencionados, el reconocimiento entre sí de las diversas concepciones en torno a lo educativo, la apuesta por construir conjuntamente tal diseño y más aún, el reto de ponerlo en marcha; circunstancias que enriquecen la pertinencia y la calidad del currículo a proponer.

Al contrastar los anteriores planteamientos con la experiencia del trabajo de campo realizado en la presente investigación, es importante señalar que los esfuerzos para desarrollar los procesos de construcción de las bases de un diseño curricular participativo no reciben en principio, el consenso y apoyo de la totalidad de los actores convocados a participar, probablemente debido a que históricamente esta no ha sido la forma de construir escuela. Más vale, se puede decir que la escuela que prevalece, ha dejado instalada unas formas de relación y de interacción de la escuela con la comunidad, que otra manera distinta de enfocarlo, siempre al inicio, puede provocar resistencia.

2.4.1 Acerca del Diseño Curricular

A continuación revisaremos algunas conceptualizaciones sobre el término diseño curricular y sus relaciones con los procesos de planeación educativa, diseño instruccional, enseñanza y formación docente, entre otros.

Al respecto Frida Díaz (1993) expone como para autores como Johnson (1970) o Gagné (1967) el diseño del currículum implica especificar una estructura de objetivos de aprendizaje buscados, para Taba (1976) exige la identificación de los elementos del currículum, sus relaciones, los principios de organización y las condiciones administrativas necesarias para implantarlo. (Saylor y Alexander, 1970, citados por Díaz F., 1993, p. 5) consideran que el diseño curricular es equiparable a la organización estructural requerida para seleccionar, planificar y realizar las experiencias educativas en la escuela. (Beauchamp 1977, citado por Díaz F, 1993, p. 6) menciona dos dimensiones fundamentales en el diseño curricular: los elementos y los modos de organización de los mismos. Retomando a Tyler (1979), el diseño curricular trata de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Qué fines desea alcanzar la escuela?

De todas las experiencias educativas que pueden brindarse,

¿Cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?

¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz esos fines?

¿Cómo podemos comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos?

De esta manera, el diseño del currículum, en la acepción tyleriana, se refiere a las características que lo definen como un producto de la planificación.

De nuevo, vemos que la preocupación de estos autores se centra en el diseño de objetivos, experiencias de enseñanza aprendizaje, métodos, medios y sistemas de evaluación.

En opinión de (Gress, 1978, citado por Díaz F., 1993, p. 7) los diseños pueden hacer hincapié, en una o varias de las siguientes categorías: competencias específicas, disciplinas académicas, problemas y actividades sociales, habilidades de proceso, e intereses y necesidades individuales. Para este autor resulta evidente que el diseño curricular es realmente "la plasmación en proyectos de las teorías educativas", o en palabras de Gimeno Sacristán: "...el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesual el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica".

Esta posición lleva a precisar sobre quiénes realizan el diseño curricular. Algunas de las concepciones iniciales tendían a proponer la conformación de un equipo de especialistas y expertos en contenidos, usualmente bajo la dirección o con el apoyo de las instancias académico-administrativas en el poder. No obstante, si asumimos que el currículum se hace en la praxis, el papel principal lo tendrían los centros educativos concretos, los docentes y los alumnos.

En realidad, en algún momento, el diseño del currículum se ve determinado por todos los agentes antes mencionados, en mayor o menor medida, e incluso con la intervención de quienes elaboran los libros de texto, materiales y apoyos didácticos, etc. Las tendencias recientes en desarrollo curricular parecen inclinarse a privilegiar la función del docente como mediador del aprendizaje, y el papel de la interacción interpersonal entre los alumnos, dejando a los diseñadores, expertos y personal ajeno al centro educativo el papel de meros facilitadores o auxiliares en el proceso de decidir qué y cómo enseñar.

Por su parte, (Beauchamp 1977, citado por Díaz F, 1993, p. 7) centra su definición de diseño curricular en la ordenación sucesiva de los diferentes niveles del sistema educativo, lo concibe

como "la organización de las finalidades educativas y de los contenidos culturales, de tal forma que pongan de manifiesto la progresión potencial por los diferentes niveles de escolaridad".

Otro elemento importante en la conceptualización del ámbito del diseño del currículum y la conformación de modelos prescriptivos de éste, se refiere a la necesidad de instaurar procesos de investigación y evaluación continua que permitan analizar dichos modelos en la práctica.

Por otro lado, el diseño curricular, al concebirlo más como proceso que como producto estático, que se ubica en una dimensión sociotemporal, requiere del estudio de una realidad y proyecto curricular concretos, en los que es posible identificar diversos planos y momentos. Ello implica que no puede pensarse en elementos curriculares en abstracto y que una propuesta metodológica deber siempre ser repensada en cada caso particular

En este sentido, y siguiendo a (Arredondo, 1981, citado por Díaz F. 1993, p.8) es que puede establecerse el vínculo entre diseño curricular y currículum: el primero se constituye en el proceso conducente al segundo, mientras que el currículum es planteado como un resultado, que de ninguna manera debe verse como estático o rígido.

Lo anterior nos remite a otra distinción importante, que la mayoría de los autores suelen omitir: el diseño del currículum no debe confundirse con su propio desarrollo. Por desarrollo curricular entendemos el proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, mientras que el diseño curricular es la forma o esquema de racionalización que deliberadamente se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo (Gimeno Sacristán)

En relación con las fases que deben contemplarse en el proceso de diseño curricular,

(Acuña et, al. 1979, citado por Díaz F. 1993, p.8) postulan las siguientes:

- Estudio de la realidad social y educativa.
- Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
- Elaboración de una propuesta curricular como posibilidad de solución de las necesidades detectadas.
- Evaluación interna y externa de la propuesta.

Encontramos coincidencia en que el diseño curricular comprende fases análogas a las del proceso de planeación educativa, al cual se subsume (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción, implantación y evaluación), y que ambos pueden enfocarse desde diversas dimensiones (sociopolítica, psicoeducativa, epistemológica, técnica, pospectiva, etc.).

Propuesta curricular de Tyler

Para (Ralph Tyler, 1949, citado por Díaz F., 1993, p. 9), puede decirse que su propuesta de diseño curricular "es el primer intento de aislar los elementos centrales para construir una teoría del currículum"

Con anterioridad mencionamos las preguntas básicas que este autor plantea como guía para la elaboración del currículum. Respecto a las mismas, Tyler piensa que la delimitación precisa de metas y objetivos educativos son imprescindibles, y que se deben posteriormente traducir en criterios que guíen la selección del material instruccional, permitan bosquejar el contenido del

programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes. Señala además la carencia y necesidad de una filosofía de la educación que guíe la formulación de los juicios derivados de los objetivos.

Propuesta curricular de Hilda Taba

Esta autora acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. Su propuesta metodológica parte de la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, puesto que tal análisis constituye una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para seleccionar los contenidos y decidir qué tipo de actividades de aprendizaje deben considerarse.

Así, introduce al campo del diseño curricular una noción sumamente importante: la del diagnóstico de necesidades sociales, como sustento principal de una propuesta curricular. Establece explícitamente el vínculo escuela-sociedad que está detrás de un proyecto curricular.

Propuesta de Stenhouse

En contraposición al modelo curricular por objetivos, (Stenhouse 1975, citado por Díaz, F., 1993, p. 17) considera que es posible un diseño curricular racional, fundamentado en la especificación de contenidos y principios de procedimiento.

Su modelo hace hincapié, en la relevancia de los contenidos vinculados a procesos de investigación y solución de problemas orientados a que el docente y los alumnos deriven métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. En consecuencia, señala que no deben pre especificarse ni los objetivos ni los contenidos

curriculares

Enfoque Reconceptualista

Se manifiesta una franca ruptura con las concepciones antes revisadas. Sin embargo, encontraremos en este enfoque una ausencia real de diseño curricular fijo y estructurado.

Esta línea de pensamiento, emparentada con el paradigma hermenéutico, metodología etnográfica y naturalista (Carlos, 1988, citado por Díaz F., 1993, p.18), considera de índole práctica y no teórica los problemas que definen el diseño y desarrollo del currículum.

El proceder de esta forma no implica un abordaje intuitivo o del sentido común; debe descansar en la utilización del conocimiento científico, pero bajo los supuestos de una pluralidad teórica, tolerancia a la ambigüedad y coexistencia de posiciones eclícticas.

Pueden considerarse los elementos curriculares que preocupan a los otros enfoques (objetivos, contenidos, secuencias, métodos, etc.), pero en esta postura no son los actores principales y, más bien, quedan subordinados al proceso de solución de problemas actuales de cada institución y cada aula. Por otro lado, las soluciones son vistas como provisionales, circunstanciales y tentativas

Propuesta curricular Modular por Objetos de Transformación

Esta propuesta se opone al diseño curricular por asignaturas, que parte de una visión epistemológica de las disciplinas o campos del conocimiento y puede caracterizarse como positivista, desarticulada y fragmentaria.

Como contraparte, aboga por el diseño curricular modular por objetos de transformación, que consiste en la integración del contenido a partir de un problema de la realidad, que se toma como tal, en su totalidad y como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre el estudio interdisciplinar.

Metodología Curricular desde un enfoque constructivista

Considera conveniente disponer de un modelo de diseño curricular base, unificado para toda la enseñanza obligatoria (desde preescolar hasta secundaria, en las modalidades normal y especial) que responda a principios básicos y adopte una misma estructura curricular en dichos niveles. Por supuesto, se acepta que a la par debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada situación particular.

El modelo de Diseño Curricular Base asume una concepción constructivista del aprendizaje escolar, en tanto sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Es también una concepción constructivista de la intervención pedagógica, pues deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el estudiante sean los más correctos y ricos posibles.

Asimismo, el Diseño Curricular Base se fundamenta en un marco legal y en los resultados de una serie de análisis socio-antropológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos. A partir de ahí, establece tres niveles de concreción: primero, se especifican los objetivos generales del ciclo, las áreas curriculares pertinentes, en función de las cuales define objetivos generales y terminales: simultáneamente, delimita bloques de contenido y orientaciones didácticas para

dichas áreas. Los bloques de contenido se desglosan en: hechos, conceptos y principios; procedimientos, valores, normas y actitudes. (Díaz B. Frida:1993)

Para el presente trabajo de investigación el diseño curricular pretende ser una construcción conjunta de todos los actores involucrados en el proceso educativo, que incluya sus realidades necesidades y potencialidades descritas por ellos mismos, pero a su vez contrastadas, confrontadas para ser deconstruidas, reconstruidas o fortalecidas en el marco de una arquitectura pedagógica pertinente, transformadora, flexible, respetuosa e incluyente de todas las formas y manifestaciones de la vida.

2.4.2 Diseño Curricular para mantener o para transformar

Si bien la Ley General de Educación colombiana (1994) plantea que las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales... dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Art, 77), aún siguen vigentes estructuras curriculares ortodoxas, limitadas a unos contenidos fijos, que no responden a las dinámicas de cambio locales, ni mucho menos mundiales.

En este sentido es importante reflexionar sobre aquellos diseños curriculares centrados en las disciplinas de estudio, concebidos como planes de estudio, cuyo propósito fundamental se centra en transmitir a las nuevas generaciones un acumulado de información, que constituyen propuestas educativas que dejan por fuera las relaciones de conocimiento que conforman la cultura de la cotidianidad; mas, si se tiene en cuenta que detrás de cada estructura curricular se puede entrever la intencionalidad de formar sujetos y realidades acordes a unos propósitos que

podrán ser preestablecidos por un grupo selecto de “expertos”, o por el contrario, por un colectivo reconocido por la diversidad, conocedor y consciente de aquello que como sujetos sentipensantes desean potencializar y transformar de su realidad.

También es determinante propiciar y fortalecer otras formas de construir escuela que se soporten en concepciones sobre el currículo como la propuesta por Abraham Magendzo (1986), en aras de ser consecuente con el espíritu de la presente investigación, que bajo la premisa de construir las bases de un diseño curricular participativo encuentra en ellas, los elementos necesarios para comprender y hallar sentido a esta aspiración.

“Hemos definido el currículum como el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad” (Magendzo, 1986) el cual precisa al proponer un “Currículo Comprehensivo” que define así:

“Un currículo comprehensivo es un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada. Implica formular una perspectiva crítica frente al proceso de planificación, investigación y desarrollo curricular; redefinir los roles y funciones que le cabe jugar en la gestación e implementación del currículo, a los especialistas del área, a los educadores, y, por sobre todo, a la sociedad civil” (Magendzo, 1986, p.140).

Esta definición de currículo exige un conocimiento profundo y detallado del contexto y del entorno vivo donde este se va a diseñar y posteriormente a implementar, así como de la participación de todos los actores educativos y de la comunidad, pues como se manifiesta en la

publicación Currículum y Comunidad Una experiencia de innovación educativa: “un proyecto educativo que se define como alternativo en el aspecto curricular, necesita conocer la historia para poder sobre bases sólidas entrar a participar en la construcción de las formas de organización del currículum educativo, máxime si uno de los principios que lo sustenta, propone partir de contenidos acordes con las formas de pensamiento y de vida de los miembros de una comunidad (Chávez y otros, 2004, p.32)

En este currículo se propende para que los propósitos educativos sean fruto del consenso de todos los actores locales involucrados directa o indirectamente en la educación develando todas las intenciones no expresas y que tienen un peso significativo en la reproducción de valores, conocimientos, normas y creencias.

En consecuencia, se exponen a continuación los principios orientadores del “Currículo Comprehensivo” cuyos elementos y lineamientos son: La planificación curricular como mecanismo de selección de la cultura; la descentralización educativa y curricular, como mecanismo de poder y participación y las estrategias metodológicas, como mecanismo operativo (Magendzo, 1991).

La planificación curricular la integran tres elementos:

La planificación situacional estratégica o participativa- Acerca de la cual Magendzo manifiesta:

Enfatizan el desarrollo de un currículo sobre asuntos regionales y nacionales diseñado localmente. La integración nacional entonces se perseguiría no a partir de lo que se enseña a los estudiantes, sino a través de la formación de ciudadanos capaces de participar activa y

directamente en las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas del país. Dentro de esta corriente, los planificadores nacionales desarrollarán descripciones de los productos deseados (aprendizajes de destrezas, valores, conocimiento) a un nivel nacional, mientras que los planificadores regionales harían lo mismo para sus regiones y localidades. A partir de estas descripciones, cada localidad o región inventaría las maneras más efectivas para alcanzar los objetivos indicados. Su éxito ciertamente, tendría repercusiones en el exterior (McGinn y Poter, citado por Magendzo 1991, p. 144).

Selección de Cultura. Este proceso abre el espacio tanto para el conocimiento universal como para los conocimientos que conforman la cultura de socialización o de la cotidianidad.

La Investigación Curricular, es un espacio para desarrollar la investigación cualitativa, donde la participación es el elemento relevante para el análisis del fenómeno cultural.

La descentralización curricular, se manifiesta cuando ésta se analiza en la perspectiva participativa, puesto que exige la intervención de todos los actores sociales de la comunidad y de la Escuela. Su papel es convertirse en promotor de un proceso transformador con amplia participación social.

Las estrategias metodológicas para el logro del currículo como selección de cultura se plantean en los siguientes pasos: El proceso de planificación y desarrollo curricular se inicia con el análisis cultural, considerado como diagnóstico participativo de la localidad, de la escuela y la comunidad educativa. Hacer el análisis de la realidad cultural y analizar e interpretar los resultados del diagnóstico y de experiencias concretas de la selección cultural para construir el currículo.

El conjunto de elementos conceptuales que caracterizan el currículo como selección de cultura constituyen un marco de referencia que señala un camino alternativo para la construcción de las bases de un diseño curricular pertinente y de calidad, cercano a lo que se plantea en la publicación *Currículum y Comunidad* (2004): “Un currículo o programa educativo debe reconocer la legitimidad de la diversidad cultural y buscar la equidad social, mas no la desintegración, ni la uniformidad cultural. De allí la importancia de pensar el diseño de un currículo a partir del análisis cultural que permita reconocer conjuntamente, aquellos agentes y riesgos culturales que todo grupo social, en cualquier tiempo y lugar posee generalmente y que tiene que ver con lo socio político, económico, racional, tecnológico, moral, estético, las creencias y formas de comunicación”

(...) Bajo esta idea, la escuela no sería un campo de reproducción cultural, sino que podría trabajar por la preservación, dinamización y la transformación cultural y tomar parte activa en la evaluación crítica de la cultura moderna y en la promoción de cambios que puedan incidir en el mejoramiento y la transformación social, económica y cultural (Chávez, Navarrete y Venegas, 2004, pp. 95 – 96).

Desde esta perspectiva de currículo, sus elementos conceptuales constituyen en gran medida el soporte para la apuesta que se hace en la presente investigación de indagar sobre la manera en qué se articulan los saberes populares de la comunidad con los saberes académicos, precisamente en la idea de construir conjuntamente las bases de un nuevo diseño curricular.

2.4.3 El Currículo y La Relación Escuela y Comunidad

Al buscar construir las bases de un diseño curricular con la participación de la comunidad en un espacio, un tiempo y con unos propósitos específicos, la relación Escuela-Comunidad es

altamente relevante. De la forma como se construya esta relación dependerá en gran parte que esa transformación curricular y pedagógica que se busca implique a su vez el empoderamiento y la transformación de los actores involucrados en el proceso.

La comprensión y el análisis de la relación Escuela-Comunidad alrededor de la construcción de las bases de un diseño curricular participativo se soporta en los principios de la Educación Popular y en los aportes de la obra de Paulo Freire, a través de la cual se dará cuenta del carácter dialógico, del tipo de relación que se establece y del dialogo de saberes. En este sentido serán relevantes algunas premisas postuladas por la Educación Popular y por Paulo Freire en sus obras Pedagogía del Oprimido (1970), La Educación como práctica de la Libertad (1982) Pedagogía de la Esperanza (1992) y La Naturaleza Política de la Educación (1990), en las que entre otras:

Freire plantea una propuesta educativa en la que nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Las personas se liberan en comunión. El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la autonomía, la alegría y la esperanza, son condiciones necesarias del quehacer pedagógico, entendido éste como una experiencia particularmente humana, histórica y política.

El diálogo es, también en Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes. Por último, el diálogo y el lenguaje son para Freire el terreno en el que se otorgan significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidades.

El acto de conocimiento implica para Freire un movimiento dialéctico que pasa de la acción a

la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción. Reconoce también la unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad. La realidad jamás consiste únicamente en datos objetivos, el hecho concreto, sino también en esas percepciones que los hombres tienen. Otra interrelación que establece en las acciones de conocimiento es la de los contextos, señalando la existencia de dos contextos interrelacionados, el del diálogo auténtico entre educador y educando como sujetos de conocimiento y el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que los sujetos existen. En el contexto gnoseológico del diálogo, se analizan los hechos que presenta el contexto real o concreto, implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona los hechos hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis.

También son determinantes para el desarrollo del presente trabajo de grado algunas premisas e ideas que han estado ligadas al desarrollo de los discursos de la Educación Popular y que han permitido fundamentar, comprender, sistematizar y narrar el quehacer pedagógico. Ellas son:

- Aplicación del método dialéctico a la pedagogía.
- Transformación de la conciencia ligada a la transformación de la práctica social.
- Relación práctica (experiencia), teoría (análisis crítico), práctica (cambio de situación).
- Relación dinámica entre la acción y la reflexión, el mundo de la palabra (discursos) y del trabajo.
- Diálogo de saberes, negociaciones culturales.

-Prácticas sociales populares referentes y contenidos de las propuestas educativas.

Desde estas premisas "la concepción metodológica que prima es de carácter dialéctico, en la que el rol de los educandos es considerado como esencial, así como la valoración de su práctica como punto de referencia fundamental en todo el proceso". Como consecuencia, la propuesta pedagógica desde sus inicios, se caracteriza por valorar una metodología activa, crítica y fundada en concepciones de proceso educativo como dinámica de construcción de sujetos mediante el diálogo de saberes y participación consciente y decidida de los involucrados, desde enfoques políticos y culturales emancipadores".

Para viabilizar y potenciar esta relación de la Escuela con la Comunidad, fundamental para llevar a la práctica los elementos conceptuales del currículo comprensivo, se identifican dos procesos fundamentales: **El Proceso Dialéctico** y **El Proceso Participativo**, los cuales son abordados desde la perspectiva de las anteriores concepciones.

El proceso Dialéctico: Es importante destacar que en el proceso de construcción de las bases del diseño curricular son invitados a participar todos los actores educativos y de la comunidad generando posterior y consecuentemente un diálogo de saberes bajo una concepción de relaciones horizontales, situación que requiere tener presente el aspecto dialógico. "Lo que implica crear un clima empático durante todo el proceso investigativo; además saber escuchar más que hablar y poner atención para comprender el discurso de unos y otros" (Chávez y otros, 2004, p.208)

La importancia del proceso dialógico radica en que con la aprehensión del contexto y del discurso del saber popular, "se reconstruye el problema mismo" en su dimensión objetal e

histórica, convirtiéndose entonces el lenguaje en el mediador hacia un proceso de razonamiento colectivo (Chávez y otros, 2004, pp.208-209).

En ese proceso dialéctico, el diálogo de saberes se asume como la expresión más adecuada a los presupuestos metodológicos sobre construcción de conocimientos en educación popular. Según lo expresa Fals Borda, a partir de una crítica a las concepciones iluministas (el pueblo no sabe nada o lo que sabe no sirve) y populistas (el pueblo lo sabe todo y posee la verdad) se plantea que es la interacción conflictiva entre los diversos saberes como debe trabajarse.

El diálogo de saberes es además como lo expresa Ghiso (1993, p. 33), un concepto fundante de la Educación Popular, un propósito formativo ligado a la construcción de un sujeto social independiente, que participa y se adueña de su propia historia (conocimientos, saberes, cultura) y destino.

Se reconoce que tanto los sectores populares como los educadores formados en espacios académicos poseen unos saberes, cuya diferencia no solo radica en que abarquen campos de realidad diversos, sino que están contruidos desde lógicas culturales diversas. Tanto educadores como educandos son portadores de saber científico y de saber popular; es decir no constituyen dos universos aislados, sino que hay intersecciones y circulación de saberes. Mientras los saberes académicos provienen de una matriz racional iluminista con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos y el análisis formal; en los saberes populares predomina la matriz simbólica con su lenguaje concreto, cargado de imágenes y el relato vivencial.

Como lo manifiesta Ghiso (1993, p. 31), el diálogo de saberes es una práctica que no está exenta de conflictos. En él se evidencia la existencia de diferentes comprensiones, de distintas

valoraciones y de diversos proyectos. El dialogo de saberes no se genera habitualmente desde las identidades, sino desde las disensiones, siendo una práctica privilegiada para resolver diferencias, buscar consensos y aprender a practicar la democracia.

Y bajo estas concepciones que demandan gran exigencia y rigurosidad se estructuran las estrategias que en el presente trabajo de investigación han de posibilitar la articulación de los saberes populares de la comunidad con los saberes académicos mediante la construcción conjunta de las bases de un diseño curricular participativo, lo que representa la evidencia propia de haber logrado el diálogo de saberes.

De la Participación. Existe una estrecha relación entre el proceso dialectico y el proceso participativo, parece que se sustentan y se complementan. Lo importante en este sentido es aclarar la concepción de participación que se determina como relevante durante el proceso de la presente investigación. Para ello es propio retomar lo que al respecto Orlando Fals Borda (1985) dice: “Implica una ruptura de las relaciones de dependencia y sujeción que históricamente se han implantado, cuando tradicionalmente se ha hablado de la relación sujeto-objeto y pasa a ser sujeto-sujeto, aparece la verdadera participación”.

Desde esta definición, la participación de la comunidad en el currículo significa otorgarle poder, en palabras de Magendzo (1986) que su voz se haga presente, valida y valiosa en el currículum. Esto es lo que debe ocurrir cuando se desea llevar a la práctica un modelo educativo capaz de desarrollar aprendizajes personalmente significativos, pero sobre todo social y culturalmente relevantes sobre la base de una construcción de visiones compartidas.

Un indicador de este tipo de participación se muestra en la siguiente descripción: “La

participación dentro del proceso de investigación, surge cuando los diferentes grupos a través de sus distintas formas organizativas, impulsan acciones que tienden a plantear alternativas a los problemas por ellos mismos detectados (Chávez y otros, 2004, pp.208-210).

Se debe promover entonces en esa relación Escuela -Comunidad, una participación de la comunidad que potencie entre otros los siguientes aspectos: Una gestión educativa contextualizada, la pertinencia cultural de los aprendizajes, la adecuación curricular y el diálogo de saberes. Todos estos elementos fundamentales si se va actuar en el marco del currículo como construcción de cultura.

2.4.3.1 La metodología de trabajo para redefinir el currículo de la escuela Francisco José De Caldas.





Figura 27. Participación en talleres

La metodología del trabajo para redefinir el Currículo de la escuela Francisco José de Caldas se desarrolló mediante estrategias participativas en una dinámica de Acción- Reflexión-Acción. En los talleres, cada temática o propuesta se trabajó primero desde la reflexión y el sentir personal, para luego ser llevado al intercambio grupal (trabajo en pequeños grupos) y finalmente a una puesta en común o plenaria donde el acto dialógico dio sentido a los intercambios que se lograron, lo que permitió realizar de manera conjunta el diagnóstico participativo, elemento básico y fundamental para redefinir el currículo de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, pues tal como lo expone Alfredo Ghiso (2008), el dialogo es el nicho de interacción en el que se otorga significado y se descubren los sentidos de las practicas, los deseos, las aspiraciones, los sueños, las esperanzas y la historia, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones criticas cargadas de realidad y de posibilidad.



Figura 28. La Plenaria

Los Talleres i) Me reconozco en mi entorno y en la escuela. ii) Reconozco el lugar donde vivo. iii) Viajemos por la época de estudiantes. iv) Reconociendo la dinámica escolar. v) La comunidad le habla a la escuela, tuvieron como propósito central propiciar una experiencia de encuentro y reconocimiento mutuo entre los participantes con relación a sí mismos, al lugar donde viven y a la escuela, así, como promover la reflexión sobre las situaciones y temáticas expuestas para determinar acciones conjuntas en torno a la construcción de las bases del Diseño Curricular Participativo. **(Ver Anexo A. Desarrollo de los talleres)**

A través de la entrevista con preguntas abiertas se logró precisar el sentir y percepción de los participantes respecto a la escuela, su relación con ella, las expectativas respecto a la educación en la comunidad y las relaciones que establecen entre ella y el entorno que habitan. **(Ver Anexo B)**

Al finalizar el trabajo de campo, así se manifestaron algunos participantes respecto a la experiencia:

De los líderes y vecinos de la comunidad

“El proceso me ha parecido realmente muy interesante, muy valioso, no solo para los niños sino para toda la comunidad porque a través de un proceso que se empezó se logró que muchos padres de familia se integraran a la educación de los niños, porque cuesta trabajo cuando se cita a una reunión de padres de familia, que vengan los padres, que se integren”

“Yo me siento muy satisfecha, muy contenta de que me hayan invitado, de haber podido participar y contribuir con un granito de arena y me gustaría mucho que este proceso continúe, estoy muy comprometida, muy interesada a pesar de que yo no tengo hijos, ni nietos aquí, pero todos los niños de mi vereda para mí son como si fueran de mi familia”

“Me gustó mucho el de hacerle anotar a los padres los sueños, los sueños que tuvieron de jóvenes, que era lo que querían hacer, cuál era su proyecto de vida, porque eso los hace repensar y devolverse a mirar que todavía lo pueden lograr y que así como ellos tuvieron esos sueños, pues que vale la pena que nosotros nos preocupemos por los sueños de los niños”

“Me parece muy importante que hayan involucrado no solamente a los padres de familia sino a los líderes de la región porque pues cada uno aquí va trabajando pero como islas, todos aislados, cada quien por su lado, entonces así todos integrados fue muy bueno porque aquí asistieron líderes de diferentes asociaciones, grupos, junta de acción comunal, y eso nos obliga digámoslo así a pensar en colectivo, pensar en todo el grupo, no solamente a querer cada uno a mostrar lo que ha buscado y los resultados individualmente sino que nos obliga a pensarnos en

colectivo y nos ha dado la oportunidad de conocer a otras personas, de intercambiar ideas, de compartir con ellos”

“Con el trabajo de los miércoles nos hemos dado cuenta que en realidad falta mucha integración”

“Esto que se ha venido trabajando le da a uno una visión diferente de lo que es una escuela y de la escuela que nosotros queremos”.

De los padres y madres de familia

“En estos encuentros ha sido muy bueno por el compartir con los vecinos, que muy pocas veces uno lo hace, pero también las enseñanzas que dan los niños”

“Pues como el recuento de cómo era antes, que no conocía esa parte, qué bueno que fuera todavía así, eso es una de las cosas que me ha gustado mucho”

“Realmente es la oportunidad que cualquier comunidad quisiera tener, somos afortunados, me parece importante que se nos permita hacer aportes para fortalecer nuevas propuestas en cuanto a la educación que queremos para nuestros hijos, no olvidando el medio o contexto donde estamos. La zona rural tiene unas características especiales y por ende debe tener unas propuestas pedagógicas enfocadas especialmente al cuidado del entorno”

De los Jóvenes

“Pues a mí me ha parecido todo muy importante porque es como un encuentro de nuestras ideas, que nosotros podemos opinar, decir lo que nos ha parecido más importante sobre todo,

y lo más significativo ha sido que nosotros podemos decir todo lo que queramos sin quedarnos callados”

De las docentes

“Definitivamente lo más importante para mí de esta experiencia ha sido conocer las distintas voces, las voces de los padres de familia, de los estudiantes. Algunas veces como docente o institucionalmente actuamos de manera aislada desconociendo el entorno y sus requerimientos. Sumamente significativo conocer la historia, saber cuáles han sido las luchas que han antecedido a estas estructuras físicas y mentales que hay particularmente en esta sede”

De los Estudiantes

“Me ha gustado mucho el compartir que hemos hecho con las profes, cuando estamos reunidos, cuando estamos con los abuelitos, con los padres, con todos ellos, que lógicamente es muy importante”

“Lo más importante que hicimos acá en los procesos de los miércoles fue que aprendí sobre mi región y pues se mas de la región, de quienes fueron los primeros que llegaron a la región”

“Chévere porque los padres nos dicen la educación que nosotros debemos tener y nosotros aportamos cosas ahí”

De la Investigadora

“Al principio algunos temores estuvieron presentes, especialmente aquellos que rondan el

tema de la participación. ¿Qué sucedería si los padres y organizaciones de la comunidad no les interesa el tema a tratar? Pues bien, si algo quedó claro es que definitivamente sí, a pesar de todos los intentos por derrumbar las posibilidades reales de participación, aún existen voces que quieren ser escuchadas, ideas que demandan ser acogidas, diálogos que hay que establecer y sobre todo, en el caso particular de esta experiencia, saberes que respetuosamente quieren, pueden y deben articularse; porque La Escuela y La Comunidad lo necesitan para pervivir con dignidad”

3. METODOLOGÍA

Dado las características del proyecto de investigación y de los propósitos que conlleva, la metodología es de carácter predominantemente cualitativo.

Por ser un procedimiento metodológico sistemático, insertado en una estrategia de acción definida, que involucra a los actores de la misma en la producción colectiva de los conocimientos necesarios para transformar una determinada realidad social, y por lo tanto, no es solamente una estrategia de investigación sino también una estrategia de educación popular (Fals-Borda, 1990), a través de la cual los participantes en la investigación incrementan su capacidad de analizar, interpretar, conocer y transformar la realidad; igualmente mejoran su capacidad de intervenir sobre la realidad, es decir de comunicarse, de participar, de tomar decisiones, de organizarse y diseñar sus propias estrategias y proyectos de acción, la investigación se desarrollará sobre los fundamentos investigativos propuestos por la Investigación Acción Participativa.

Al partir en este proceso de investigación de una reflexión sobre unas realidades particulares de un grupo poblacional y desde un lugar específico, es importante tener presente, como lo anota Ghiso, que hay que... “partir de la reflexión de la acción, pero no de cualquier acción espontanea, sino de la praxis acción consciente, leída históricamente en el contexto, y leída desde sus intencionalidades” (2011)⁹⁸

Esta forma de reflexionar sobre la acción, muy propia de la IAP, mueve a potenciar una participación de todos los actores involucrados en el proceso investigativo, en todos los niveles o etapas de la misma, situación que demanda para el investigador, quien en principio ha formulado un problema de investigación, la capacidad para reformular el problema, para reconstruir hipótesis, ahora, de manera conjunta y en una interacción que propicie el intercambio de saberes, pero sobre todo la posibilidad de construir una propia teoría que reconozca las identidades y las diferencias de todos los actores.

La investigación Participativa es, en palabras de Shutter y Yopo (1983), una propuesta metodológica que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas, en este sentido, se inscribe dentro del campo de las acciones de capacitación que no busca solamente describir los problemas sino, generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio y la transformación.

⁹⁸ Tomado del Seminario Taller sobre Investigación Cualitativa, dictado por el profesor Alfredo Ghiso, en el marco de la Maestría de Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013, noviembre 3 y 4 de 2011.

Como muy bien lo señala Schutter (1981) se trata más de una estrategia metodológica para la acción que genera conocimiento, que una estrategia metodológica orientada a la producción del conocimiento.

La construcción del conocimiento es elaborada a partir de la interacción dialéctica entre el saber popular o comunitario y el saber académico **(Nohramérica Venegas: 2004:193)**. La IAP como alternativa a la construcción del conocimiento, implica indagar la validez de los saberes no solo académicos, sino también populares, colocándolos en un mismo plano simétrico de confrontación para su validez. **(Nohramérica Venegas: 2004:198)** Este proceso se da si se reconoce que la comunidad está compuesta por sujetos que hacen historia... que intervienen, proponen, actúan dentro de su práctica comunitaria, como seres pensantes, deseantes, capaces de discernir, de tomar decisiones y de ejecutar. De esta manera la práctica y los hechos sucedidos en las comunidades son elementos posibilitadores y necesarios que van ajustando y creando nuevas propuestas teóricas.

3.1 Fundamentación Metodológica

La investigación participativa busca reconocer y sistematizar el conocimiento popular para facilitar la participación real de la población en la programación y ejecución de las acciones que competen al desarrollo. En este sentido, la investigación participativa no solamente es un trabajo de investigación, sino también un trabajo auténticamente educativo, en el cual los grupos participan en la producción de conocimientos concretos sobre su propia realidad, dentro del contexto socio-económico y cultural en el que están envueltos. (Shutter y Yopo: 1983:43)

Esta actividad es por lo tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social.

(Vio Grossi, 1981, citado por Shutter, 1994, p.59)

Esta declaración, implica un esfuerzo por desarrollar un enfoque capaz de resolver la permanente tensión entre el proceso de generación del conocimiento y el uso de ese conocimiento, entre el mundo académico y el mundo real, entre los intelectuales y la gente común, entre la ciencia y la vida, entre la teoría y la práctica. (Vio Grossi, 1981, citado por Shutter, 1994:55)

En el método de la investigación participativa se fomenta el estudio de la problemática en sus interrelaciones históricas estructurales y en el contexto de la sociedad global. De esta manera se puede contrarrestar en buena medida una visión parcializada (ej. Ver un problema aislado del contexto socioeconómico), individualizado (ej. Tener en cuenta sólo opiniones individuales para analizar un problema global). La investigación participativa se caracteriza en este sentido, en el aspecto metodológico, por facilitar una visión integrada. (Shutter: 1994:55)

En esa necesidad de abordar la IAP como un proceso sistemático es muy importante tener claridad en las tres etapas que surgen en el proceso de la investigación: Etapa Descriptiva- Etapa de Análisis y Etapa de Síntesis, acerca de las cuales Carlos Arango manifiesta: “La primera etapa del proceso investigativo es una etapa descriptiva: Hay que describir el fenómeno, describir la situación, y una vez que se tiene el conjunto de datos básicos se hace el proceso de análisis de esos datos y en este proceso es donde se identifican los núcleos problemáticos, las diversas miradas que se pueden tener al respecto. Después se hace la etapa de síntesis que es un proceso

de toma de decisiones. Todo esto se hace con la comunidad idealmente” (Arango, 2011)⁹⁹ Es importante aclarar que si bien las etapas anteriores se plantean como un proceso sistemático, lo cual remite a un orden secuencial, estas etapas en la práctica ocurren casi siempre de manera simultánea. La secuencialidad de las mismas permite diferenciar un momento de otro en ese fino límite propio de las acciones y de las situaciones que surgen en un proceso de IAP.

Respecto a las técnicas de la IAP por ser esta “...una metodología de investigación porque en sí misma es una estrategia racionalmente orientada a la producción de conocimiento científico sobre la realidad social, utiliza sistemáticamente técnicas de observación, recolección de información, descripción, análisis, contrastación e interpretación de esa información, formulación de hipótesis explicativas de los fenómenos y diseño de estrategias de verificación o refutación de las hipótesis a través de la modificación de las condiciones relacionadas con el fenómeno estudiado. En tanto metodología de investigación implica una teoría del conocimiento (epistemología) (Arango, 1995).

No se puede decir que estas técnicas son exclusivas de la IAP, podrían ser utilizadas en un momento dado con una intencionalidad de sistematización, o de etnografía, lo que es relevante como lo manifiesta Ghiso (2011)¹⁰⁰ es “en que está la diferencia: en la metodología o en la intencionalidad, es decir no basta con usar una técnica sino con tener clara la intencionalidad”.

⁹⁹ Tomado del Seminario sobre Investigación Acción Participativa dictado por los profesores Carlos Arango y Daniel Campo, en el marco de la Maestría de Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013, Octubre de 2011.

¹⁰⁰ Tomado del Seminario Taller sobre Investigación Cualitativa, dictado por el profesor Alfredo Ghiso, en el marco de la Maestría de Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013, noviembre 3 y 4 de 2011.

Como teoría del conocimiento la IAP se refiere al como partiendo del sentido común se van cualificando los procesos de elaboración de la realidad, se van depurando los conceptos, las interpretaciones y se va accediendo a un tipo de conocimiento que puede tener la organización de una teoría, que es cuando ya las cosas están suficientemente elaboradas. Al respecto el profesor Arango manifiesta: “Es importante tener en cuenta este proceso, que partimos del sentido común de las personas, entonces esos saberes populares entran en juego con los saberes expertos y se va creando una síntesis o una integración nueva, una nueva articulación como producto de ese proceso participativo que es lo que formularíamos como las conceptualizaciones, las formas de conocimiento que emergen del grupo, del proceso, y es ahí donde Fals Borda habla de la metáfora del conocimiento en el sentido de que partimos de unas formulaciones rudimentarias que son las que hacen parte del sentido común y son las que poco a poco vamos haciendo más rigurosas, más elaboradas y cada vez más respaldadas por la experiencia por la puesta a prueba de la acción de esas interpretaciones. Esa es la teoría del conocimiento de la IAP” (Arango, 2011).¹⁰¹

La IAP es una epistemología, pero también es una teoría, una metodología que involucra tres acciones fundamentales: La Investigación-La Acción y La Participación. La Investigación busca producir conocimientos sobre la realidad social. La Acción busca la transformación de esa realidad y la Participación involucra, vincula a las personas relacionadas con el proceso de transformación.

¹⁰¹ Tomado del Seminario sobre Investigación Acción Participativa dictado por los profesores Carlos Arango y Daniel Campo, en el marco de la Maestría de Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013, Octubre de 2011

El proceso investigativo de la IAP como principio parte de las experiencias de la realidad concreta de los grupos con quienes se trabaja; las relaciones se establecen desde un plano horizontal; se impulsan los procesos colectivos de construcción y acceso al conocimiento; se desarrollan y cualifican las prácticas de trabajo solidario; se impulsa la conformación de grupos como la manera organizativa más eficaz para la transformación de la realidad; se promueve el análisis colectivo en la organización de la información y en el empleo de ella; se impulsa el desarrollo del análisis crítico organizador de las causas de los problemas y de las alternativas de solución. **(Nohramérica Venegas: 2004:189,190)**

En palabras de Shutter (1994) la participación reclama la autogestión y la autodeterminación como principios rectores de la organización social. Sólo una sociedad o una comunidad participativa parece ofrecer las condiciones en las que conceptos como “autodeterminación”, “tecnologías apropiadas” y “estrategias alternativas de desarrollo” pueden asumir un significado práctico. La organización es consecuencia del análisis de los problemas y no de una actitud mítica natural y espontánea.

La participación puede concretizarse en la composición colectiva del grupo participante. Se ve reflejada claramente cuando sus integrantes han llegado a conformar una conciencia organizativa y las acciones se realizan dentro de la unidad y la disciplina. El grupo participante mantiene una vida orgánica activa partiendo de un momento de investigación consciente, para seguir con un proceso de planificación, distribución y control del trabajo de la organización a la cual pertenece.

La investigación participativa tiene que llegar a la acción. Su objetivo es el cambio en las actitudes y en la conducta de los afectados. La acción debe ser seguida y controlada por el equipo

investigador. Cada fase de la acción debe ser evaluada con el equipo y con la comunidad como un medio de superación y de ajuste permanente de los trabajos. Las acciones reflexionadas y juzgadas críticamente se convertirán en un medio de hacer crecer a la comunidad; serán una forma de continuar la investigación participativa en la acción y para la acción.

Finalmente, la investigación participativa postula que la acción debe ser el resultado inmediato y permanente de la investigación. La acción es fuente de conocimientos y es el resultado de los nuevos conocimientos generados. Por eso se habla también de que la investigación participativa es un proceso de acción- reflexión acción. (Vio Grossi: 1983)

Al contrastar estas acciones fundamentales con el presente proyecto de investigación se logra identificar una acción propia de la Investigación, no solo por el carácter riguroso y sistemático que va a demandar la descripción, el análisis y la síntesis del proceso, sino por ese nuevo conocimiento que se va a generar a partir de esa construcción conjunta de las bases de un nuevo diseño curricular, el cual deberá ser sustentado y fundamentado colectivamente a la luz de un referente conceptual. La Acción estaría presente porque se va a generar la transformación de un modelo educativo; y la Participación porque se involucra y se construye con la comunidad y para la comunidad. Para terminar podría decirse que es la Educación Popular quien posibilita la articulación dialéctica entre el conocimiento académico y el conocimiento popular que va a dar origen a las bases de un diseño curricular propio, pertinente y participativo, construido colectivamente con y para los actores de la Escuela Rural Francisco José de Caldas.

3.2 Recolección de la Información

El grupo de participantes de la presente investigación estuvo conformado por: 22 personas adultas, entre ellas padres de familia mayoritariamente, líderes y vecinos de la comunidad, 10 jóvenes egresados de la escuela, 29 estudiantes de los grados 3°. 4°. Y 5° y las 3 docentes de la escuela.

Para efectos de la recolección de la información se promovieron encuentros y conversatorios entre los diversos participantes de la investigación, a través de la implementación de 6 talleres llevados a cabo en 10 jornadas de trabajo. También se aplicaron entrevistas y una encuesta.

Una vez se concluye el proceso de organización de la información que permite contextualizar el entorno vital a partir de la identificación de las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad, se realizó el Taller 6: Un Encuentro con la Información. Este último taller permitió reflexionar sobre los encuentros anteriores, complementar o desvirtuar la información que se presenta. Como lo expresa Shutter, (1994:14) El grupo o el investigador que ha realizado el trabajo deberá devolver o entregar a la comunidad la información, enriquecida por el análisis. Así la comunidad podrá ver superado el sentido común; la simple percepción de los fenómenos, haciéndose cada vez más receptiva al cambio de actitudes, a la realización de acciones que contribuyen a su superación.

La información no puede devolverse de cualquier manera: debe ser sistemática y ordenada. Para esto habría que tener en cuenta: El proceso de diálogo y el conocimiento resultante deben presentarse en tal forma que la misma comunidad pueda comprenderlos y utilizarlos.

La entrevista: se realizaron entrevistas a los padres de familia y líderes de la comunidad, a los

estudiantes, egresados y a las docentes, con el propósito de obtener su mirada en torno a la educación y el sentido de la escuela en su comunidad. A través de las entrevistas se pudo contrastar y verificar la información cualitativa (Ver Anexo B)

La encuesta: Específicamente se aplicó a padres de familia, líderes y vecinos de la comunidad, como instrumento para la recolección de datos cuantitativos sobre la comunidad que participa en la investigación, con el objeto de precisar información relacionada con la situación familiar y socioeconómica de los participantes. (Ver anexo C)

Técnicas de registro: se constituyeron como técnicas de registro en la presente investigación: El diario de campo y registros: escrito, de audio, filmico y fotográfico.

El Cuaderno el Viajero¹⁰². En este cuaderno los participantes escribieron sus apreciaciones sobre las jornadas desarrolladas en el transcurso de la investigación.

3.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información obtenida en la presente investigación se adopta el programa Atlas ti como una herramienta facilitadora de este proceso.

3.3.1. Procesamiento de la Información utilizando el Programa de Análisis Cualitativo Atlas Ti.

¹⁰² El cuaderno Viajero es una estrategia que se implementa en Escuela Nueva, con el objeto de conocer acerca de las tradiciones y experiencias de las familiares de los estudiantes. El cuaderno viaja de familia en familia y cuando llega a la escuela es leído para todos los estudiantes.

La organización de la información que aportaron los distintos participantes durante la presente investigación se realizó utilizando el programa de análisis cualitativo Atlas Ti. A continuación se describe el proceso de organización y su fundamentación.

3.3.1.1. Definición del Libro de Códigos a partir de las Categorías de Análisis del Estudio

Las categorías de análisis iniciales, que en primera instancia se convirtieron en preguntas, pasan luego a convertirse, cuando se utiliza el software especializado, en códigos de procesamiento que se llevaron al Atlas Ti en su versión 7.1.6. La definición de los códigos en un software especializado, permitió visualizar los aspectos que se requerían tener en cuenta en toda la investigación a la luz siempre del enfoque teórico del estudio.

En esta medida se presenta el libro de códigos que determinó luego su estructuración para la codificación y análisis en el programa Atlas Ti: (ver anexo D)

3.3.1.2. Diseño de la Guía de Los Talleres y de Las Entrevistas

A continuación se incluyen la guía de talleres y de entrevistas, con sus respectivos objetivos para recolectar la información de los participantes.

Cuadro 2. Guía de Talleres

Taller		Nombre	Participantes	Objetivos
#	Fecha			
1	8/8/2012	Me reconozco en mi entorno y en la escuela	Padres y madres de familia, Líderes y vecinos de la comunidad Estudiantes Jóvenes egresados Docentes	Propiciar una experiencia de reconocimiento mutuo entre los participantes con relación a sí mismos, al lugar donde viven y a la escuela. Identificar a través de relatos biográficos, los sueños, miedos, necesidades y potenciales que surgen a partir de sus vivencias en el entorno donde habitan y en la escuela. Hacer un reconocimiento grupal de las diferencias y semejanzas de los relatos

Taller		Nombre	Participantes	Objetivos
#	Fecha			
				biográficos mostrando los sueños, los miedos, las necesidades y potencialidades comunes. Promover la reflexión sobre cada una de las experiencias vividas durante la sesión.
2	22/8/2012 29/8/2012	Reconozco el lugar donde vivo	Padres y madres de familia, Líderes y vecinos de la comunidad Estudiantes Jóvenes egresados Docentes	Identificar los saberes y experiencias más relevantes de los participantes sobre la zona. Reconocer la importancia de la ayuda mutua en el proceso de reconocimiento de la zona. Identificar potencialidades, debilidades y fortalezas de la zona (económica, social, productiva, organizativa)
3	5/9/2012 12/9/2012	Viajemos por la época de estudiantes	Padres y madres de familia, Líderes y vecinos de la comunidad Estudiantes Jóvenes egresados Docentes	Identificar las percepciones y memorias negativas y positivas referidas a la escuela en general, los maestros y compañeros. Identificar preferencias y rechazos de asignaturas, formas disciplinarias, discriminaciones, tipos de castigo, situaciones, motivantes internas o motivaciones externas a la escuela causantes de ausentismo o deserción.
4	19/9/2012	Reconociendo la dinámica escolar	Padres y madres de familia, Líderes y vecinos de la comunidad Docentes	Reconocer la concepción de la escuela actual. Contrastar la escuela de ayer con la escuela de hoy y a partir de aquí proyectar la escuela que se quiere y se necesita para la comunidad.
5	3/10/2012	La comunidad le habla a la escuela	Padres y madres de familia, Líderes y vecinos de la comunidad Estudiantes Jóvenes egresados Docentes	Reconocer la voz de la Comunidad Educativa en la construcción de las bases del diseño curricular para la escuela Francisco José de Caldas. Identificar los componentes curriculares que privilegia la Comunidad Educativa.
6	28/11/2012	Encuentro con la información	Padres y madres de familia, Líderes y vecinos	Revisar y analizar la información correspondiente a las jornadas del trabajo de campo.

Taller	Nombre	Participantes	Objetivos
#	Fecha		
		de la comunidad Estudiantes Jóvenes egresados Docentes	

Cuadro 3. Guía de Entrevistas

Fecha	Participantes	Objetivos
22/8/2012	Padres de familia, vecinos y líderes de la comunidad	Reconocer el sentido y el significado de la escuela, así como los vínculos que la comunidad establece con ella. Identificar aspectos relevantes del entorno para la comunidad.
22/8/2012	Estudiantes de la escuela Francisco José de Caldas. Grupo de jóvenes egresados.	Reconocer el sentido y el significado de la escuela para los estudiantes y jóvenes de la zona. Identificar aspectos relevantes del entorno, para los estudiantes y jóvenes.
22/8/2012	Docentes de la Escuela Rural Francisco José de Caldas	Reconocer el sentido y el significado de la escuela rural para las docentes.

3.3.1.3 El Procesamiento de Datos (talleres y entrevistas) en un Programa de Análisis Cualitativo Especializado - Atlas- Ti ver.7.1.6

El ATLAS Ti es un programa diseñado para la sistematización y análisis de información cualitativa en cualquier formato (texto, imagen, sonido, video). El ATLAS. Ti se ha posicionado como uno de los programas para análisis cualitativo más versátiles y robustos debido a su flexibilidad para el manejo de la información proveniente de información cualitativa. El ATLAS.Ti se ha convertido en un programa de uso frecuente en las Ciencias Sociales. El manejo que se puede hacer con el ATLAS.Ti de los archivos de una investigación, más el ahorro de tiempo y espacio de almacenamiento, son dos de las grandes ventajas que este software ofrece.

De esta manera, al utilizar un programa como el Atlas ti, los instrumentos cualitativos de recolección que por lo general consiste en guías de preguntas que se aplican ya sea mediante entrevistas u otras estrategias, a grupos focales, se trasladan a un marco de categorías o de códigos que serán el soporte posterior para la integración de los textos extraídos en el ambiente de codificación. Todo lo recolectado en el procesamiento de información es organizado con el programa, el cual permite finalmente la lectura ágil de salidas de texto o de cualquiera de las fuentes de tipo multi-medial de datos que en el programa se denominarán “documentos primarios”. Al final se obtendrán salidas ya sea mediante la construcción de mapas conceptuales llamadas networks o por el proceso de salida en archivos de Word según lo estime necesario el investigador.

Los textos o documentos de salida contienen la información comprimida en paquetes de alusiones referidas a los textos que el investigador marcó o codificó con los códigos. Estos archivos serán los documentos necesarios para generar un análisis descriptivo y luego de contrastación con los postulados del estudio. Todo el proceso se integrará en una sola Unidad Hermenéutica HU. Lo que pretende la investigación con la implementación de este software en el proceso metodológico es garantizar la rigurosidad en el análisis y confiabilidad en la no pérdida de información en ningún momento, lo cual es ideal cuando se desea minimizar gran inversión de tiempo en la sistematización y análisis de datos de manera manual. Una mayor profundización sobre el proceso técnico del manejo de programas de análisis cualitativo puede encontrarse en la MEMORIA TÉCNICA SOBRE RECURSOS INFORMÁTICOS EN ANÁLISIS CUALITATIVO DE SOCIOLOGÍA tesis de pregrado del sociólogo Luis Alfredo Loaiza Quintero de la Universidad del Valle (Loaiza, 2000).

3.3.1.4. Análisis Descriptivo a partir de las Salidas de Datos Generadas por el Programa Atlas-Ti Versión 7.1.6.

Contando con el apoyo en la salida de material rico en alusiones bajo la solicitud de las subcategorías y categorías principales del estudio, las mismas contenidas en el libro de códigos, se realiza un plan de análisis siguiendo la estructuración en el mismo orden del contenido del libro de códigos. Cada salida realizada por categoría se transforma en documentos de Word. Dichos documentos, son el insumo inicial para realizar un primer barrido analítico sobre la totalidad de los documentos por los temas centrales del estudio. Es el punto en el cual se pudieron evidenciar los primeros aspectos de contraste en los materiales discursivos de los participantes.

Dicho de otra manera, es el momento en el cual de nuevo el investigador puede sentar virtualmente a todos los participantes en una mesa y puede hacer de nuevo las preguntas de su guía temática, para que todas las respuestas surjan ordenadamente. Con los archivos en Word que genera el Atlas Ti, fueron elaborados todos los códigos (categorías de análisis) del estudio, un documento base para realizar el análisis descriptivo para identificar las primeras tendencias y ejes centrales de discusión.

Para dar tratamiento a esta primera aproximación de los resultados; los que genera el programa a partir del proceso de codificación, donde las intervenciones en los talleres y las entrevistas fueron en el programa integradas por el investigador párrafo a párrafo, frase a frase y segmento por segmento a todos y cada uno de los códigos de estudio, se propusieron unas primeras pistas a tener en cuenta para el análisis descriptivo, siguiendo la propuesta de Penalva (2003). El autor sugiere que se haga una primera revisión del material encontrado con el uso de

este software, haciendo algunas de las siguientes preguntas al cúmulo de alusiones encontradas por cada una de las categorías:

¿De qué hablan?

¿Qué les interesa? Sobre Creencias y comportamientos.

¿Qué piensan? Cuales Motivaciones o intereses

¿Les gustan los cambios?, ¿los afectan?

Lo ideológico y lo simbólico

Descripción y/o explicación de los procesos

Identificación de algunas posturas opuestas

Revisar la información a partir de la propuesta de preguntas permitió que a la luz de las categorías se hiciera un primer tratamiento a los datos de manera descriptiva navegando en la gran cantidad de información encontrada para cada uno de los códigos del estudio. De igual manera este análisis inicial encausó los siguientes momentos del análisis más profundo de los datos, en tanto se vincula la información extractada en un contraste entre sí de los grupos en diferentes códigos del estudio, así como con lo propuesto en el referente teórico sobre el tema: **La Escuela Rural Francisco José de Caldas: Bases para la Construcción de un Diseño Curricular Propio, Pertinente y Participativo.**

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS POR CATEGORÍA

4.1.1 Relación Comunidad-Naturaleza

4.1.1.1 Equidad

El análisis de esta subcategoría permite identificar cómo se ha establecido la relación de la comunidad con la naturaleza, cuáles son esos principios que la regulan y sus consecuencias. Además refiere a todo lo que los participantes mencionan sobre su derecho al acceso a posibilidades de desarrollo humano: Oportunidades de estudio, de trabajo, uso del suelo, salud, de participación y a los principios de convivencia entre sociedad y naturaleza. En este sentido se realiza el análisis y se sustenta en las citas posteriores.

Los principios de convivencia con la naturaleza que garantizarían su sostenibilidad, se afectan, según lo expresan algunos habitantes de la comunidad, debido a que ellos se ven obligados a hacer un uso inadecuado de la naturaleza, por la falta de oportunidades laborales, que el Estado debería brindarles y les desconoce.

Con relación a lo anteriormente expuesto, Ernesto Guhl (2012) manifiesta que en lugar de tener una normativa ambiental como la conocemos, procedimental y lineal, es necesario establecer un conjunto de principios y valores, de normas y regulaciones mediadas por unos principios éticos que enmarquen y definan las relaciones entre la sociedad y la naturaleza.

Antonio J. Colom (1999) expresa la necesidad de propiciar una nueva ética que busque unos planteamientos acordes con los valores ecológicos, una nueva ética asentada en la solidaridad entre los pueblos y los hombres, en la diversidad y el respeto cultural, en la justicia social, en la economía y en la naturaleza, razón por la cual plantea a la educación como el único instrumento que por ahora puede hacerse cargo de la tarea de aproximar esta nueva propuesta a las generaciones venideras. En este sentido su misión será iniciar el nuevo rearme moral que el hombre y el planeta requieren para asegurarse una subsistencia digna más allá de nuestro tiempo. Como lo dice (Sosa, citado por Colom, 1990, p. 53) “Una comunidad que pierde la identificación con los intereses de las futuras generaciones, pierde también capacidad para enfrentar los problemas del presente”.

Aportar a la construcción de las normas para regular la relación Sociedad-Naturaleza constituye una tarea fundamental para la escuela, por ser un espacio privilegiado para la interacción y por lo tanto para la convivencia, acciones que demandan una regulación permanente, escenario desde el cual es posible empezar a reconstruir el vínculo sociedad-naturaleza que nunca debió haberse fragmentado.

A las formas predominantes de interacción que ha establecido la comunidad con la naturaleza, hacen referencia los participantes, durante el desarrollo de los talleres.

“Personas como yo que viven de la agricultura, aún sigo tumbando el bosque porque a mí no me dieron otro camino sino tumbar el nogal, por eso no tengo la culpa de ser un depredador del bosque” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“En cuanto a la flora y la fauna tenemos un uso irracional porque la gente tenemos que

recurrir a ir de pronto a talar árboles, también sacar el capote, sacar la tierra, sacar algunos animalitos que allí encontramos” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“En cuanto a la fauna, muchas especies que hay aquí se han ido porque debido a la explotación agrícola, hemos dañado, hemos como influido ese ecosistema y muchas de las especies que antes se veían aquí, ya no se ven” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Otra cosa que afecta los recursos naturales es la falta de empleo, la gente por acá tiene pocas oportunidades de empleo” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Inspirar una relación sociedad - naturaleza que dé cuenta del respeto por las diversas manifestaciones de la vida, implica más allá de la formulación de principios éticos, hacer consciente el hecho de que coexistimos con otros seres, de manera, que se supere la mirada antropocéntrica del mundo. Cabe en este sentido, pensarse desde la escuela otras formas de interacción, donde esos principios éticos tan fundamentales para la preservación de la vida de todos, cobren vida.

Guhl (2012) plantea la necesidad de formular un conjunto de principios éticos que inspiren una nueva relación sociedad-naturaleza en la que el ser humano se entienda como una parte del mundo natural y que busque la equidad y la sostenibilidad a partir de una visión ecosistémica.

Para Ángel Maya (2000), recuperar la relación equilibrada del desarrollo social con la plataforma natural que lo sustenta, exige balancear igualmente los desequilibrios al interior del sistema social. La relación con la naturaleza está mediatizada por las relaciones establecidas al interior del sistema social. No es posible asomarse a una relación armónica con la naturaleza, sin establecer igualmente relaciones armónicas entre los pueblos y los diversos estratos de la

sociedad.

Los actores participantes durante el desarrollo de los talleres, se manifiestan acerca del estado actual de la relación de la comunidad con la naturaleza y de las consecuencias que esto conlleva.

“Debido al mal manejo de los recursos naturales el agua se encuentra en un estado muy regular ya que hay un desequilibrio en el ecosistema, debido a las talas, las quemas, lo que no permite que el estado de regeneración avance, o sea que siempre vamos a estar en un estado de recuperación porque siempre las especies que van saliendo las estamos cortando, entonces nunca vamos a tener un bosque en un estado maduro. Entonces miremos que el agua si se puede acabar, así estemos rodeados de muchos árboles” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“muchas de las especies que antes se veían aquí ya no se ven” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“También algo que está presionando los recursos naturales es la ampliación de la frontera agrícola, cada día tumbamos, tumbamos, tumbamos, entonces que pasa, las especies animales se van acabando, se van yendo hacia otro lado. El problema de las minas que hacen las explotaciones y todo eso” [P16: Análisis por Taller.pdf]

“aquí tenemos una riqueza inmensa, de que aquí hay unas especies de árboles y muchas veces pasamos por el lado de ellos y ni siquiera sabemos cómo se llaman” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Establecer otro tipo de vínculo con la naturaleza estaría supeditado a oportunidades y soluciones externas que brinde el Estado. La problemática ambiental del entorno, soportada en la desigualdad e inequidad de oportunidades aún no genera la búsqueda de alternativas de solución

desde la comunidad, que toma distancia frente a la problemática y la identifica como tal, pero se ve superada por la necesidad inmediata que les aleja de ser conscientes del hecho de que realizar ciertas actividades, tiene en primera instancia, una afectación directa sobre sí mismos.

Frente al incumplimiento de promesas por parte del gobierno local¹⁰³ los campesinos retornan a la actividad minera, sin antes hacer un cuestionamiento y una reflexión que conduzca a pensarse en construir una propuesta alternativa a esta actividad, desde la comunidad; situación que denota una dependencia total de soluciones externas, que si bien constituyen una responsabilidad del Estado, su incumplimiento, no debería suscitar la resignación y la condena a una labor que atenta contra la vida en todas sus manifestaciones, sino el empoderamiento que da reconocer la situación y ser propositivo ante la misma. De igual manera, ante un Estado que tampoco es propositivo, que es ineficaz en el planteamiento de resolución de problemas de las comunidades, desde donde se propicia el ambiente para el surgimiento de inequidades que quitan oportunidades para los ciudadanos, para las comunidades, para construir otro tipo de relaciones con la naturaleza, donde prevalezca el respeto y el sentido por la vida; el programa curricular tiene como reto, plantearse el cambio de una postura heterónoma a una autónoma, de sometimiento a independencia; en lo intelectual, en lo afectivo, con la comunidad, pero también con la naturaleza.

Así se manifiestan algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

¹⁰³ Durante la alcaldía del médico Jorge Iván Ospina (2008-2011) el Tribunal Contencioso Administrativo del Valle del Cauca, ordenó cerrar las minas del Socorro ubicadas en los Farallones de Cali. Una vez el alcalde da cumplimiento a esta orden, propone para los campesinos de la zona involucrados en las labores de minería ilegal, la creación de proyectos productivos alternativos que garanticen su subsistencia a cambio de que estos abandonen esta práctica. A decir de los campesinos, esto solo se quedó en promesas, pues a la zona nunca llegó desde el gobierno local tal propuesta alternativa.

“Yo hablo de la mina porque mi marido trabaja allá. Resulta que un tiempo hubo gente de la CVC, no sé, que vinieron, que salieran. Les prometieron muchas cosas respecto a que ellos salieran y no siguieran contaminando el agua y no sé qué, pero eso se quedó solo en palabras, porque en realidad, en hechos no pasó nada” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“ellos vinieron, les prometieron como el darles una forma en que ellos puedan sobrevivir, subsistir con sus familias, pero pues eso se quedó ahí. Entonces las personas recurren mucho a talar los árboles, a seguir explotando las minas, por eso” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“si el gobierno a este campesinado de acá les titulara las tierras, podrían salir adelante, pero aquí, nacen en la pobreza y mueren en la miseria”¹⁰⁴ [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“La falta de presencia del Estado que se evidencia en la falta de salud pública, en el manejo de los programas de saneamiento del agua por ejemplo, y la falta del médico que a veces no viene y que también un día es muy poco para la demanda que hay de la comunidad, por eso muchas personas prefieren hacerse sus remedios caseros mientras tanto” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“no hay atención del Estado” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Los principios de convivencia entre sociedad y naturaleza no han sido pensados, ni regulados desde la comunidad, las normas y las reglamentaciones vienen de afuera, no parten de un consenso de comunidad, lo que marca la diferencia para aceptar o no la norma, que regularmente

¹⁰⁴. En Los territorios decretados como zonas de parque nacional, dada su condición de protección y preservación, así como su carácter de bien público, no se otorgan títulos de propiedad sobre las tierras.

no es aceptada. Reflexionar y delinear estos principios en y con la comunidad educativa potenciaría una escuela viva capaz de asumir el rol fundamental de ayudar a transformar los sujetos (estudiantes –padres de familia) y con ello, la realidad del entorno; pues es evidente que el solo marco de reglamentaciones no soluciona el problema ni de la deforestación, ni de la contaminación, ni del desequilibrio ocasionado a los ecosistemas. Es así, como a través del programa curricular se debe propiciar: La apropiación del sentido de relación biunívoca entre ser humano y naturaleza, para instaurar desde ahí el amor y el respeto por la naturaleza y sus relaciones. Y en segundo lugar diseñar conjuntamente con la comunidad educativa, pequeños proyectos que motiven su empoderamiento, que no es más que poner en juego su capacidad de proponer, de construir la propuesta y de hacerla posible.

Guhl (2012) destaca en sus reflexiones la importancia fundamental que tiene contar con un marco de principios de carácter ético de la más alta jerarquía y un conjunto de normas inspirado en ellos, que regule las relaciones sociedad-naturaleza como guías y acompañantes de la visión dialéctica entre el hombre y la naturaleza, que ofrezca unas formas de desarrollo más holísticas, equitativas y sostenibles, que debe reemplazar las visiones simplistas y equivocadas que nos han conducido a la crisis ambiental.

Así se expresa uno de los actores participantes durante el desarrollo de los talleres

“No hay como un manejo de estos recursos ya que entramos al bosque, cualquier persona va, saca lo que necesita de ahí y no hay quien controle nada de estas cosas” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Para los habitantes de la zona las condiciones de vida están determinadas en gran parte por su

ubicación en zona de parque natural, encontrando en ello limitaciones, pero también potencialidades, desde donde sería posible construir otra forma de relacionarse con el entorno. Tarea en la cual un diseño curricular pertinente aportaría a la construcción de una relación con la naturaleza equilibrada y equitativa, pero también llena de posibilidades.

En palabras de Guhl (2012:8)

“parece que frente a la gravedad de las alteraciones del mundo natural, se está produciendo un movimiento contrario y todavía incipiente, que busca articular los sistemas sociales con los ecológicos, para buscar formas de aprovechamiento enmarcadas en regulaciones y normas basadas en la conservación de los ecosistemas y su capacidad de ofrecer bienes y servicios ambientales con una visión de largo plazo”.

Así se manifiestan algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

“Hay contaminación, ya que por estar ubicados en una zona de parque nacional natural, nosotros aquí por lo menos en los Andes no tenemos un acueducto, porque supuestamente no se puede hacer” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Tampoco tenemos un plan de saneamiento básico, las personas tienen sus casas y no se les hace un manejo a los pozos sépticos, a las aguas servidas, cosa que todo esto va cayendo a las fuentes hídricas que de aquí para abajo nos contaminan. Hemos tenido problemas de enfermedades, de diarreas” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Hay gente que utiliza el bosque de una manera buena, tenemos el ejemplo del otobo, hay muchas familias sobre todo de la parte de arriba, que van y recogen el otobo y le hacen un

proceso” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Cuando escuela y comunidad reconocen conjuntamente, los objetos de aprendizaje que emergen de las potencialidades socioculturales y ambientales de la zona, propician las condiciones para la construcción de las bases de un diseño curricular participativo, el cual no podría ser, sin este encuentro y articulación de saberes.

Así se expresan algunos padres de familia y líderes de la comunidad, con relación a las potencialidades que identifican como tal en la zona, durante el desarrollo de los talleres,

“Nosotros somos aquí muy ricos en pájaros y en mariposas y no lo vemos, cosa de que si sabemos la metamorfosis de la mariposa, si sabemos el pajarito tal se encuentra tal cosa, eso son formas de utilizar el bosque sin dañarlo, por ejemplo hoy en día podemos hacer una excursión al bosque, mostrarle a alguien. Hay gente extranjera, gente que viene de muy lejos y paga por ver esos pajaritos y esas especies que hay acá, entonces es como enseñarle a los niños esa forma de vivir del bosque sin dañarlo, y que sepan que aquí también hay una forma de vivir” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Hay una economía que está saliendo nueva que es una cantidad de gente, entre el corregimiento de Pichindé y Los Andes que cogen todo lo que son plantas medicinales, entonces esas personas deberían de tener un espacio grande ahí en eso porque es una cultura nueva de trabajo” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“hay que crear zonas en Cali, en las cuales el campesino comercialice sus productos, recuperar el mercado campesino, y brindarles la posibilidad de asociarse, dar asistencia técnica y gerencial para que el corregimiento sea más competitivo” [P7: Corregimiento los

andes documento POT.docx]

“hay que aprovechar la naturaleza que hay en la zona, el estudio de la tierra, la agricultura y el deporte”. [P5: Análisis por Taller.pdf]

Según expresan los actores participantes, las organizaciones que llegan a la comunidad con proyectos en su mayoría desconocen su realidad, éstas, no particularizan las necesidades de los habitantes, por lo tanto, prevalecen proyectos que tienden a homogeneizar y terminan por dividir a la comunidad. Ante esto, a una comunidad fuerte como comunidad, ninguna organización viene a imponer, viene es a concertar, a conciliar con nosotros.

La implementación de los proyectos productivos deben ser el resultado de un estudio y revisión de la vocación productiva de la zona, del reconocimiento de la experiencia y el conocimiento de quienes ahí habitan. En este sentido deben promover e incentivar la invención y el desarrollo de nuevas tecnologías que impacten y constituyan reales oportunidades de progreso para tener en el campo una vida digna.

La mayoría de estos proyectos se originan en políticas asistenciales que lejos de generar posibilidades de desarrollo generan pereza, dependencia, estancamiento, retroceso y promueven la inequidad, pues tal como lo plantea Freire (1974), el asistencialismo hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación. El gran peligro del asistencialismo está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la "apertura" de su conciencia que, en las democracias auténticas, ha de ser cada vez más crítica. En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y

"domesticación".

Así se expresan algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

“la inversión es poca, esta inversión se queda en fundaciones que vienen con proyectos a la comunidad, proyectos que en muchas ocasiones no son precisamente los que se necesitan acá” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“lo que decía don Toño que el solo hecho de estar aquí en el parque no hay inversión, pero también debemos de pensar de que nosotros también tenemos, debemos aportar un grano de arena a que tenemos que ir más allá” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

El conocimiento de la población en términos de sus prácticas y labores de producción, así como los problemas que plantean al interior de estas actividades, constituyen objetos de aprendizaje y fundamentalmente de investigación a considerar en el marco de la construcción de un diseño curricular pertinente para el contexto, dado que las necesidades aquí hechas explícitas, remiten a un campo de potencialidades, en lo que tiene que ver con mejorar procesos ambientales, tecnológicos, productivos y de organización.

En una comunidad que es predominantemente de origen campesino, se prioriza y se demanda para su desarrollo actividades relacionadas con el campo: la agricultura, lo pecuario, lo ambiental, lo ecoturístico; situación que supone la transformación de una educación que se ha tornado urbana, en una educación que reivindique y resignifique la importancia de la zona rural. Es así, como la escuela, tiene como reto asumir un cambio en el modelo educativo, con planes de estudio ruralizados que respondan a las necesidades y potencialidades del entorno, a las condiciones y circunstancias sociales, culturales, económicas y ambientales de la comunidad.

Estas son algunas expresiones de los participantes durante el desarrollo de los talleres.

“En la vereda Pueblo Nuevo cultivamos café, mora, frijol, maíz y se crían pollos. Ese es el fuerte de Pueblo Nuevo, más que todo la mora. En cabecera Andes, es la cría de pollos, marranos, también se sostienen de la venta de leche, artesanías y de las hierbas medicinales”

[P5: Análisis por Taller.pdf]

“Las mayores dificultades para nosotros en la vereda Pueblo Nuevo que cultivamos el café y la mora, es que no tenemos un punto exacto a donde venderlo y que nos lo paguen a un precio que sea justo para nosotros” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“El problema de la economía acá es también que muchos sabemos hacer cosas y vivir de cosas, lo que no es la comercialización. Tenemos una comercialización donde actúa el intermediario y en el intermediario y la chiva ahí se quedó todo. Entonces muchas personas dicen, no, para qué siembro” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Un cultivo debe ser de pan coger pero yo también tengo que pensar en tener un cultivo donde yo les pueda dar un estudio y una vida digna a mis hijos. Yo no me puedo quedar solamente comiendo, yo tengo que pensar es en mi futuro, en el futuro de mis hijos, que son los que tengo que darles una esperanza de qué vivir más adelante” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Aún persisten vínculos esperanzadores con la naturaleza, es decir, que dan cuenta que se es parte de.

El campesino, sabe leer, de otra manera a la que lo hace el tecnólogo, la naturaleza y esa

lectura es válida. Estas particularidades que constituyen aún, características de la vida en el campo y que marcan la diferencia con lo urbano, deben ser abordadas desde la escuela desde la dimensión social, cultural y científica que conllevan.

En palabras de Humberto Quiceno (2011), el campo tiene una cultura del sentido común, de la comunidad, de la memoria y de la tradición oral... El campo es memoria, canción, lenguaje, oralidad, sabiduría y leyenda. La ciudad es escritura, enseñanza, historia, producción y productividad. Esta diferencia abismal y originaria es la que define el objeto y cualquier objeto de la educación rural. El objeto de esta educación es pensar que existe una gran diferencia entre el campo y la ciudad, aunque cada vez más, la ciudad penetre el campo y el campo acepte la ciudad. Pero esto, que es un hecho innegable, complica mucho más los problemas del campo. Antes era mucho más visible la diferencia y más claro el tomar una determinación. Hoy con la poca diferencia borrada, mantener la diferencia, es un gran problema. En definitiva, creemos, que el gran problema del campo, es el no ver que es una cultura muy diferente de la ciudad.

Esto manifiestan algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

“Algo que hacemos, es que leemos los signos del tiempo: Golondrinas en abundancia anuncian el invierno, los arreboles en el cielo anuncian el verano” [P 5: Análisis por Taller.pdf] [P5: Análisis por Taller.pdf]

Existe y se expresa por parte de los actores participantes una valoración por su entorno, reconocen sus bosques, el río, el clima, la fauna y la flora como maravillas del lugar, sin que esto implique una interacción que supere la visión de recurso de estos seres de la naturaleza.

Así se manifiestan algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres y en la

entrevista.

“Los recursos más importantes de la zona son el agua, los arboles con su variedad de especies, la fauna, todo el ecosistema en su conjunto ya que forma un pulmón de respiración y de oxígeno y de todo lo que a su alrededor lo compone” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Según la zonificación de parques nacionales estamos en un área de recuperación natural, en Los Andes, Quebrada Honda y Pueblo Nuevo” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Conozco que esta zona queda en los Farallones, cordillera occidental, que hay gran variedad de flora y fauna” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Del lugar donde vivo conozco que es muy bonito, que hay mucha naturaleza y que cuando respiro siento aire limpio” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Me gusta vivir aquí porque me gusta el campo y como es la gente de acá, me gusta descubrir lugares nuevos y jugar con mis amigos” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

Al preguntar sobre qué se considera se debe aprender con relación al lugar dónde viven, los estudiantes hacen alusión a la preservación del lugar, al cuidado de los seres que ahí habitan y a mantener las labores que los han caracterizado como campesinos.

En el documento “Caminos para crear un nuevo mundo rural”(2008), se plantea que la educación rural puede contribuir a que los campesinos redefinan y fortalezcan sus propios proyectos de vida, si desde la escuela se asumen pedagogías que potencien el reconocimiento de todos como sujetos activos y participes, con base en la experiencia y lectura crítica de sus propios contextos, que los lleven a asumir compromisos y empoderarse como sujetos de

derechos y deberes, capaces de exigir el derecho a la tierra, a la libertad, de producir, de crear, de vivir dignamente, de acceder a la cultura y al saber, de ser respetados como personas, como ciudadanos y como trabajadores creadores de riqueza.

Así responden los actores participantes en la entrevista

“Con relación al sitio donde vivo debería aprender a proteger la naturaleza y no dañarla, de los árboles y plantas, cómo es el lugar y cómo son las personas” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“Debería aprender sobre cultivos, a sembrar frutas y verduras, que es un sitio muy lindo con un clima bello, a cuidar la naturaleza y los seres vivos, sobre las montañas, del campo, a cuidar nuestro mundo” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“Del sitio donde vivo debería aprender a cuidar lo que tenemos como los bosques y el agua, a cuidar mi vereda, la conservación de las especies naturales, organización ambiental y prevención de drogas” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“Con relación al sitio donde viven los estudiantes deberían aprender a cuidar la naturaleza para vivir con un mundo limpio y sano” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Aprender a cultivarlo” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

Más allá que aprender a cuidar la naturaleza se propone establecer esa relación de interdependencia con los otros seres, que implica conocer y reconocer el otro, establecer vínculos basados en el respeto y en el reconocimiento del límite, de modo que esa relación de la comunidad con la naturaleza se construya bajo los principios de equidad, en el uso y en la

interdependencia que garantice la supervivencia de todos los seres en este planeta.

Guhl (2012) manifiesta que lo que hay que hacer es buscar la sostenibilidad de los ecosistemas para vivir y progresar colectivamente, de manera más justa y equitativa, dentro de los límites y las posibilidades que nos ofrece el mundo natural. Esto implica un nuevo pacto con la naturaleza, basado en una escala de valores en la que se entienda al ser humano y su actividad como parte del mundo natural y no como su eje.

Estas son algunas manifestaciones de los actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

“no nos dicen el por qué, como el antes y el después de eso, como que no sabemos cuánto tiempo se demora este árbol para llegar a ser grande y cuáles son los contra que tenemos de tumar este árbol y de sacar todas estas cosas del monte, o sea, como aprender a cuidar” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“que no tengamos que talar un mundo, un pedazo para hacer una siembra, y ponerle cuidado al daño que están haciendo. Tomar conciencia de lo que le vamos a dejar a los hijos. No es que no lo hagamos sino aprenderlo a hacer” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Gilberto Giménez (2000), al precisar las relaciones entre cultura y territorio, en una primera dimensión, hace alusión a como el territorio constituye por sí mismo un “espacio de inscripción” de la cultura y, por lo tanto equivale, a una de sus formas de objetivación. Plantea Giménez, que ya no existen “territorios vírgenes” o plenamente “naturales” sino sólo territorios literalmente “tatuados” por las huellas de la historia, de la cultura y del trabajo humano...Desde este punto de vista, los llamados “bienes ambientales” cómo son las áreas ecológicas, los paisajes rurales, las

peculiaridades del hábitat,...y en general cualquier elemento de la naturaleza antropizada, deben considerarse también como “bienes culturales” y, por ende como formas objetivadas de la cultura.

La discusión debe centrarse entonces alrededor de cómo permanecer en ese territorio de manera que se pueda garantizar la pervivencia del mismo y de las generaciones futuras. Alrededor de cómo hacerlo está el reto, más aun, cuando los referentes de culturas que tradicionalmente establecieron relaciones armónicas con la naturaleza, han sido desdibujados y casi perdidos, por la imposición de modelos de desarrollo que desplazaron la connotación de interdependencia hombre-naturaleza, por la de supremacía del hombre sobre la naturaleza. Plantearse la investigación acerca de las formas posibles de armonizar, el sentido de parque natural, y el sentido de lo agrícola, viene a ser un tema obligado que le compete a la escuela abordar y liderar, para ser consecuente con el contexto y con las circunstancias actuales, de manera que se demuestre que coexistir es posible.

En reunión sobre el plan de desarrollo local, líderes y vecinos de la comunidad manifiestan su sentir en torno a la incompatibilidad que implica habitar en zona de parque y realizar labores agrícolas y sobre la manera como consideran deben atender estas situaciones particulares.

“A todos nos mandaron a reforestar después de que la vocación era agrícola” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“La declaración de zona forestal y de zona de parques llegó después de que la gente ya estaba ahí” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“Vemos con tristeza que se empiecen a dar desalojos en esta zona de Los Andes, no se trata

de crear éxodos de personas, cuando todas las personas pueden aportar” [P9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“Que nos resuelvan el tema crítico que es el tema de la tenencia de la tierra” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“El control y el manejo del agua deben ser comunitarios. Garantizar el 100% de cobertura en agua potable y saneamiento básico. Establecer unos distritos de riegos. Trabajar en la protección del bosque. Ampliar las zonas mineras a zonas de reserva. Preservación de la soberanía alimentaria respetando e incentivando la preservación de las semillas autóctonas y de tradición cultural. Como temas transversales están el tema de la educación, de la participación y organización comunitaria y la movilización social” [P9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

Los actores participantes dan a la educación un lugar preferencial desde donde puede empezar a ser posible la idea de armonía y equilibrio con la naturaleza lo cual se podrá evidenciar desde las decisiones y acciones humanas. Sin embargo, hay como una escisión de los padres de familia, porque quieren eso para sus hijos, pero ellos mismos no están convencidos, porque lo que quieren es que el gobierno les dé, y esa inseguridad es la que le transmiten a los estudiantes. Así de voz que aprenda a cuidar, pero si ellos mismos no lo hacen, ese es un punto muy neurálgico entre lo que se dice, se piensa, y se obra.

A esto se refieren los padres de familia participantes en la entrevista.

“Los estudiantes deben aprender como sobresalir económicamente con lo que tenemos” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Aprender a cómo hacer empresa sin dañar el entorno” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“En la escuela se debe enseñar el respeto por lo que nos rodea, valorar las cosas de la tierra” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Educación es la preparación del ser humano para llevar una vida productiva que no conlleve complicaciones en su interrelación con su entorno y sus semejantes y que en el transcurso por la vida sea generador de cambios positivos para él y su comunidad”. [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

4.1.1.2 Sostenibilidad

Esta subcategoría hace referencia a cómo se conciben y cuáles son los vínculos y límites con lo natural. Al conocimiento y aplicabilidad de las reglas establecidas por los límites y potencialidades de la naturaleza, al como son asumidos por la comunidad en su territorio y cómo se proyectan en el tiempo.

Las situaciones y problemáticas ambientales de la zona, expuestas por los actores participantes, hablan de cómo y en qué circunstancias se han concebido los vínculos y límites con lo natural, lo que da cuenta, acerca de cómo se ha regulado o no, la permanencia en el lugar. Esto constituye una fuente de conocimiento determinante, para el propósito de diseñar una propuesta curricular pertinente, en particular, para la escuela y su comunidad ubicada en zona del Parque Nacional Natural Farallones de Cali.

Guhl (2012) manifiesta que si entendemos lo ambiental como el espacio de interacción del mundo cultural y el mundo natural, para que estas relaciones sean sostenibles en el tiempo, debemos obedecer las reglas establecidas por las limitaciones y potencialidades de la naturaleza y además, seguir las reglas que buscan este mismo objetivo desde la perspectiva y la dinámica de las actividades y las metas humanas. Es decir, que para lograr una relación sociedad-naturaleza sostenible, se requiere un conjunto de normas que la regulen.

Francois Ost, citado por Guhl (2012), explica que se han perdido las nociones del “vínculo y el límite”. Es decir, no sabemos qué es lo que nos une a la naturaleza como seres vivos, ni lo que nos diferencia de ella como seres humanos. Agrega, que la gran tarea, y la circunscribe al derecho ambiental¹⁰⁵, es volver a encontrar el vínculo y el límite con lo natural, que la recortada visión vigente del desarrollo desdibujó, al imponer como proyecto de vida, metas de bienestar material que el modelo dominante de desarrollo ha convertido en nuestro sueño.

Así se expresan los participantes, durante el desarrollo de los talleres, respecto a las formas de relación establecidas con su entorno.

“Los primeros pobladores llegaron desde el año 1904, eran campesinos, buscadores de oro, carboneros, gente que sacaba leña para ir a vender y vivían de la agricultura” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Debido al mal manejo de los recursos naturales, el agua se encuentra en un estado muy

¹⁰⁵. El derecho ambiental es el conjunto de principios y normas jurídicas que regulan las conductas individual y colectiva con incidencia en el ambiente. También se le define como "El conjunto de normas que regulan las relaciones de derecho público y privado, tendientes a preservar el medio ambiente libre de contaminación, o mejorarlo en caso de estar afectado"

regular ya que hay un desequilibrio en el ecosistema, debido a las talas, las quemas, lo que no permite que el estado de regeneración avance, o sea que siempre vamos a estar en un estado de recuperación, porque siempre estamos cortando las especies, entonces nunca vamos a tener un bosque en un estado maduro. Entonces miremos que el agua si se puede acabar, así estemos rodeados de muchos árboles” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“En cuanto a la flora y la fauna tenemos un uso irracional, porque la gente tenemos (sic) que recurrir a ir de pronto a talar árboles, también sacar el capote, sacar la tierra, sacar algunos animalitos que allí encontramos, de pronto eso es como un uso pues irracional de los recursos” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“No hay como un manejo de estos recursos ya que entramos al bosque, cualquier persona va, saca lo que necesita de ahí y no hay quien controle nada de estas cosas” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Guhl (2012) menciona como... hay abundantes ejemplos en que las comunidades pueden crear reglas para hacer un manejo sostenible de recursos comunes, relacionando los sistemas sociales con los ecológicos. Esta dualidad pone de presente la complejidad de la gestión ambiental y la necesidad de unas reglas y normas flexibles que se adapten a diferentes realidades y situaciones para avanzar en la búsqueda de la sostenibilidad.

Los participantes durante el desarrollo de los talleres, en la entrevista y en reuniones sobre el Plan de Desarrollo Local, se manifiestan acerca de las situaciones que requieren ser reguladas y asumidas por la comunidad, las cuales son determinadas en gran parte por las condiciones particulares del entorno.

“En conclusión podríamos decir que en lo que nos tenemos que enfocar es a hacer una recuperación del territorio, en cuanto a cuencas, el medio ambiente” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“El control y el manejo del agua deben ser comunitarios. Garantizar el 100% de cobertura en agua potable y saneamiento básico. Establecer unos distritos de riegos. Trabajar en la protección del bosque. Ampliar las zonas mineras a zonas de reserva. Preservación de la soberanía alimentaria respetando e incentivando la preservación de las semillas autóctonas y de tradición cultural. Como temas transversales están el tema de la educación, de la participación y organización comunitaria y la movilización social” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“La ubicación de la escuela en zona de parques tiene una gran incidencia en la planeación puesto que el hecho de estar en esta zona nos obliga a desarrollar una educación centrada en el cuidado y conservación del entorno” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

“Con relación al sitio donde viven, los estudiantes deberían aprender a cuidar la naturaleza para vivir con un mundo limpio y sano” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

Según Guhl (2012), las normas que rigen la nueva relación sociedad-naturaleza exigen una posición ética y una responsabilidad frente al mundo natural, los otros seres y frente a las generaciones humanas del futuro. Pero sobre todo una posición que enmarque las posibilidades y los límites del avance científico, sin vulnerar los valores esenciales de la naturaleza del ser humano, ni caer en el oscurantismo ideológico.

Conocer, apropiarse y aprovechar con equidad las potencialidades de la zona son una responsabilidad que le compete en alto grado al estamento educativo y debe por obligatoriedad ser parte constitutiva de la propuesta curricular construida para el sector.

Los participantes dan cuenta durante el desarrollo de los talleres y en la entrevista, de los potenciales de su entorno, de cómo son asumidos por la comunidad y cómo se proyectan en el tiempo.

“En cuanto a la flora y la fauna tenemos una gran variedad de especies de árboles y de animales que ni nosotros, (sic) hay muchas personas que ni viviendo aquí sabemos identificarlas, ni sabemos la riqueza que tenemos” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Nosotros somos aquí muy ricos en pájaros y en mariposas y no lo vemos, cosa de que si sabemos la metamorfosis de la mariposa, que sabemos el pajarito tal se encuentra tal cosa, eso son formas de utilizar el bosque sin dañarlo, por ejemplo hoy en día podemos hacer una excursión al bosque, mostrarle a alguien, hay gente extranjera, gente que viene de muy lejos y paga ver esos pajaritos y esas especies que hay acá, entonces es como enseñarle a los niños esa forma de vivir del bosque sin dañarlo, y que sepan que aquí también hay una forma de vivir” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Los recursos más importantes de la zona son el agua, los árboles con su variedad de especies, la fauna, todo el ecosistema en su conjunto, ya que forma un pulmón de respiración y de oxígeno y de todo lo que a su alrededor lo compone” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Según la zonificación de parques nacionales estamos en un área de recuperación natural, en lo que es los Andes, Quebrada Honda y Pueblo Nuevo” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“aprovechar la naturaleza que hay en la zona, el estudio de la tierra, la agricultura y el deporte son potencialidades de la zona” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Me gusta vivir aquí porque me gusta el campo y como es la gente de acá, me gusta descubrir lugares nuevos y jugar con mis amigos” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

La legislación vigente que regula las condiciones de permanencia de quienes habitan la zona, inciden en las formas como se ha venido dando la relación de la comunidad con la naturaleza y constituye para algunos el argumento para cumplir la norma y para otros el argumento para transgredirla¹⁰⁶.

A las formas de interacción que ha establecido la comunidad con la naturaleza, determinadas por el entorno y sus condiciones particulares, hacen referencia los actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

“Yo hablo de la mina porque mi marido trabaja allá. Resulta que un tiempo hubo gente de la CVC, no sé, que vinieron, que salieran. Les prometieron muchas cosas respecto a que ellos salieran y no siguieran contaminando el agua y no sé qué, pero eso se quedó solo en palabras, porque en realidad, en hechos no pasó nada” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Vemos con tristeza que se empiecen a dar desalojos en esta zona de Los Andes, no se trata de crear éxodos de personas, cuando todas las personas pueden aportar” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

¹⁰⁶. Las leyes de protección y conservación ambiental, tales como la Ley 99 de 1993 y el Código de Recursos Naturales, Decreto 2811, que rige en zona de parques naturales, prohíben destinar zonas de Parque Natural Nacional o zonas de Reserva Forestal a actividades que no sean de conservación y de manejo forestal.

“La debilidad de nosotros o de la mayoría de campesinos es que vivimos en el parque y no tienen títulos de propiedad” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

En el proceso de investigación, se han determinado algunas causas y consecuencias que se originan en la relación de la comunidad con la naturaleza, las cuales invitan a buscar caminos que hagan viable la coexistencia en condiciones dignas y de respeto, para todos los seres que constituyen y garantizan la vida. En este sentido, el deber ser de la escuela rural a la cual asisten los niños y niñas que habitan en las veredas circundantes, ubicadas en la zona del parque natural Farallones, será determinado en gran parte por poner en juego situaciones de interacción en la que los hoy “pequeños” seres humanos se reconozcan como parte de la naturaleza y no como sus dueños absolutos.

Guhl (2012) concluye que si se acepta como punto de partida, que si el planeta está “saludable”, los seres que lo habitamos también podemos estarlo, lo acertado no es buscar la sostenibilidad de un modelo depredador e injusto, que sobrepone lo económico a lo ambiental, y es por tanto insostenible, sino buscar la sostenibilidad de los ecosistemas para vivir y progresar colectivamente, de manera más justa y equitativa, dentro de los límites y las posibilidades que nos ofrece el mundo natural. Ello implica un nuevo pacto con la naturaleza, basado en una escala de valores en la que se entienda al ser humano y su actividad como parte del mundo natural y no como su eje.

Germán Escobar (2011) plantea que todo Proyecto Pedagógico Productivo deberá prever los impactos negativos al ambiente e incluir, promocionar y tener como fundamento las variables de protección y conservación de los recursos naturales (el agua, el suelo, el aire, los bosques, los paisajes, la fauna, la flora) y la diversidad agrícola (los agroecosistemas, las semillas y los modos

de producción campesina).

Así se manifiestan los participantes durante el desarrollo de los talleres y en la entrevista.

“Una de las principales problemáticas a resolver en la vereda de los Andes es romper cada día con esta idea que se está creando, acerca de que nuestra permanencia daña los recursos naturales de esta zona, pues consta que ha sido uno de los lugares que más compromiso guarda con el ambiente” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“no nos dicen el por qué, como el antes y el después de eso, como que no sabemos cuánto tiempo se demora este árbol para llegar a ser grande y cuáles son los contra que tenemos de tumbar este árbol y de sacar todas estas cosas del monte, o sea, como aprender a cuidar” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“que no tengamos que talar un mundo, un pedazo para hacer una siembra, y ponerle cuidado al daño que están haciendo. Tomar conciencia de lo que le vamos a dejar a los hijos. No es que no lo hagamos sino aprenderlo a hacer” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“En cuanto a la fauna, muchas especies que hay aquí se han ido porque debido a la explotación agrícola, hemos dañado, hemos como influido ese ecosistema” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Germán Escobar (2011) plantea, como toda propuesta de Proyecto Pedagógico Productivo debe responder al contexto rural y por lo tanto, responder a un modelo coherente con la producción campesina local. Partimos de reconocer que la economía campesina es una forma particular de producción agropecuaria rural y que en estas áreas los productores utilizan los

recursos naturales como medios básicos e irremplazables y se enfrentan a la vez a fuerzas naturales y sociales, son actores económicos dentro de un contexto económico y ecológico. Por consiguiente, cualquier Proyecto Pedagógico Productivo debe incluir las variables económicas y ecológicas, que afectan estos procesos. El proceso productivo rural debe ser analizado en términos de un intercambio ecológico y de un intercambio económico. Caracterizar adecuadamente la producción rural, y reconocer el carácter dual (ecológico y económico) del proceso.

Así, todo Proyecto Pedagógico Productivo deberá prever los impactos negativos al ambiente e incluir, promocionar y tener como fundamento las variables de protección y conservación de los recursos naturales (el agua, el suelo, el aire, los bosques, los paisajes, la fauna, la flora) y la diversidad agrícola (los agroecosistemas, las semillas y los modos de producción campesina).

Existen en la zona de Parque Natural Farallones tensiones entre la conservación y la producción. El hecho de haber declarado esta zona de protección cuando ya existía asentamiento humano en el sector, y por lo tanto, prácticas productivas sin restricción, derivó en situaciones complejas tales como: Desconocimiento y/o violación de la normatividad ambiental, incremento de la minería ilegal, proliferación de invasiones, que han traído como consecuencia, entre otros, la alteración y destrucción de los ecosistemas. Estas situaciones, hoy constituyen un reto, tanto para los habitantes de la zona, como para las instituciones que en ella intervienen. Es así, como a la institución educativa, le corresponde elaborar una propuesta educativa, que reconozca estas realidades, y las asuma como objetos de aprendizaje, para, desde su lugar, ayudar a construir los cambios y transformaciones que se requieren, a partir de estrategias como el diseño y la implementación de proyectos pedagógicos productivos que articulen los saberes locales con los

saberes académicos, de modo que se movilice la investigación, la invención y apropiación tanto de nuevas tecnologías como de otras formas de relacionarse con el entorno natural, que lo potencialice debidamente. Esto significa Vivir Bien y con dignidad, hombre y naturaleza.

Así se manifiestan los participantes al respecto.

“La agricultura no se debe perder tampoco, hay que sostenerla, una agricultura sostenible” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“tenemos que preocuparnos en recuperar los bosques y recuperar las aguas, porque hay que hacerlo, pero hay que tener en cuenta que la agricultura y el campesino también se necesita” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Aprender a cómo hacer empresa sin dañar el entorno” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“ganarse el sustento sin dañar el medio ambiente” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

Antonio J. Colom (1999) expresa que... mientras la economía investiga modelos que hagan posible la aplicación de estrategias en pro del Desarrollo Sustentable, no hay duda que, por el momento la educación se nos presenta como la única solución que puede ser aplicada para el logro del objetivo de la sustentabilidad, simplemente porque este tipo de desarrollo, además de estrategias de tipo económico que se adapten a su dimensionalidad, requiere de un aspecto esencial: La necesidad de modificar los actuales estilos de vida, los parámetros exageradamente consumistas, los valores imperantes que hacen que nuestras vidas sean realmente insostenibles.

Sin embargo, es importante considerar, como lo manifiesta Ángel Maya (2000), que la labor educativa no puede reformar por sí misma, los desequilibrios de una sociedad y en consecuencia el impacto negativo que un estilo de desarrollo ejerce sobre el medio. La conciencia, por sí sola no modifica la realidad, si no se traslada a comportamientos adecuados y la conciencia no es el comportamiento. Este depende no solamente de una clara visión de los problemas sino también de los límites que fija la estructura social a los comportamientos individuales. El colono que depreda el bosque puede llegar a tener una conciencia conflictiva de su acción, pero difícilmente puede modificar su comportamiento anti ecológico, si la estructura social no le brinda alternativas de subsistencia. El propietario rural que deseca las lagunas puede ser consciente del impacto de su acción sobre el medio, pero fácilmente subordina los daños que causa ante el interés de una ganancia inmediata.

Paulo Freire (1969) dice que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

A la escuela le correspondería en ese papel que juega como instancia educativa al interior de la estructura social, aportar en esa modificación de la conciencia como un camino para llegar a la acción, para así transformar la realidad; precisamente, al generar una dinámica de la Acción-Reflexión-Acción.

Así se refieren los participantes durante el desarrollo de los talleres y la entrevista.

“La educación es la preparación del ser humano para llevar una vida productiva que no conlleve complicaciones en su interrelación con su entorno y sus semejantes y que en el transcurso por la vida sea generador de cambios positivos para él y su comunidad” [P16:

Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“que no tengamos que talar un mundo, un pedazo para hacer una siembra, y ponerle cuidado al daño que están haciendo. Tomar conciencia de lo que le vamos a dejar a los hijos. No es que no lo hagamos sino aprenderlo a hacer” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“La ubicación de la escuela en zona de parques tiene una gran incidencia en la planeación puesto que el hecho de estar en esta zona nos obliga a desarrollar una educación centrada en el cuidado y conservación del entorno” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

“Del sitio donde vivo debería aprender a cuidar lo que tenemos como los bosques y el agua, a cuidar mi vereda, la conservación de las especies naturales, organización ambiental y prevención de drogas” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

En este sentido, la escuela cobra absoluta relevancia, siempre y cuando esta posibilite la construcción y dinamización de un pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general. En palabras de Meira (1995) Una pedagogía para la sostenibilidad tendría que comprometerse con un “proceso crítico, democrático, participativo, al servicio de la emancipación individual, comunitaria y global”. Solo una educación para la liberación, podría dar coherencia a un nuevo marco de valores ambientales.

4.2 RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

El análisis de esta categoría hace referencia a los vínculos que se reconocen en el marco de la relación Escuela-Comunidad y que los participantes incluyen como significativos.

Desde la escuela la idea debe ser no que hagan, sino que hacemos. La escuela que derrumbe los muros y que sea capaz de interpretar esas realidades que ahí ocurren y que pueda articularse con esa realidad. Sin embargo, esto es lo más frágil, pero también, lo que se identifica debería ser, según lo expresan algunos miembros de la comunidad en reuniones del Plan de Ordenamiento Territorial (POT) y durante el desarrollo de los talleres orientados en la presente investigación.

“Es determinante construir una propuesta educativa rural que surja de la base: padres de familia, organizaciones de base, maestros, estudiantes” [P9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“mirar la escuela desde el sentido amplio, que no es solamente la escuela, como ahí la construcción física, las cuatro paredes con sus ventanas, sino todo un espacio donde tiene cabida toda la comunidad, los líderes comunitarios, los adultos mayores, los padres de familia, los niños” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

Vincular las temáticas de interés, las necesidades y potencialidades de la comunidad, a la escuela, demanda diseñar una propuesta educativa transversalizada por las realidades de la comunidad. El hecho de que la escuela, objeto de la presente investigación, se encuentre ubicada en zona de parque natural, conlleva unas implicaciones y unas particularidades que el PEI (Proyecto Educativo Institucional) debe recoger en su propuesta curricular, y cobrar vida en el aula de clase, pues como lo plantea Freire (1997), ¿por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña,...? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? Al respecto, durante el

desarrollo de los talleres una líder de la comunidad comenta:

“...crear realmente este proyecto que no solamente es un currículo allí, algo, unos temas trazados para enseñar a los niños, sino que es un proyecto de región, donde les enseñemos a los niños a sentir nuestro espacio geográfico, nuestro parque natural los farallones donde lo cuidemos todos, donde todos tengamos algo que ver con su construcción, con su cuidado, con todo lo que aquí se vive, con todo el agua, con todo el aire, con todo lo que aquí estamos disfrutando” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

4.2.1 La escuela del ayer

Esta subcategoría de análisis hace referencia al sentido y al significado que dan los participantes a sus vivencias escolares al impacto y repercusión que han tenido en su vida.

La escuela como se conoce y como se ha vivido, es entendida como una institución reproductora del modelo de sociedad predominantemente colonial, sumisa e irreflexiva frente a sus realidades. Sus formas de interacción, han creado las condiciones para fortalecer el autoritarismo, la discriminación y la no valoración del estudiante como sujeto, el cual es tratado física y verbalmente como “objeto”, es decir, no pensantes, no críticos, pero sí sumiso y obediente.

Fue este tipo de educación, a la que Paulo Freire llamó “educación Bancaria”, en el sentido de acumular contenidos, sin que estuviera al servicio de la cualificación de los sujetos como seres creadores, pensantes, sino más bien como memorizadores y pacientes repetidores de lo demandado por los maestros, quienes a su vez, repetían lo estipulado en las guías de

programación dadas por el Ministerio de Educación Nacional. Se desconocían las necesidades e intereses y motivaciones de los estudiantes. De igual manera, otro indicador de esta clase de escuela, era la llamada disciplina, entendida como “obediencia” y sumisión. Si no se hacía lo que las maestras ordenaban, y de la forma como ellas daban la orden, venía la corrección con castigo y se informaba a los padres, quienes a su vez, ejercían su autoridad.

Durante el desarrollo de los talleres, en algunas intervenciones de los participantes, recordando su época de estudiante, expresaron:

“El método que usaban en mi escuela era tortuoso. Los castigos físicos, aprender de memoria comas y puntos, sumado a la mínima participación, planas, llenar cuadernos” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“cuando nos hacían aprender las cosas de memoria y uno no podía expresar sus ideas y creencias” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Los reglazos en la mano. El que perdía el examen, el profesor llegaba y lo sacaba allá. Me parecía horrible, con una regla de madera y dele. Hay no, y él llegaba y los paraba allá con unos libros en la esquina. Hay, no. Y las lecciones memorizadas, era horrible ese profesor como llegaba y los sacaba allá al tablero” [P 1: Transcripción vídeo.docx]

“Que a mí no me gustó. Yo por eso le cogí miedo a la escuela porque la profesora era muy brava, eran muy rígidos. Si uno llegaba pasado un minuto en la hora de entrar, había una monja con un fuate aquí que se amarraban en la cintura y de una vez le pegaba dos lapos y toda la cosa, eso lo devolvían. Y entraba uno al salón de clase y la profesora ya estaba ahí lista para cogerla del peinado que uno llevaba y también, y por esa causa es que no me gustó

el estudio. Y llegaba uno a la casa y mi papá también era lo mismo como la profesora. Lo ponían a uno en la rodilla y haber que se lee aquí, y de una vez también, entonces yo no quería ir a la escuela” [P 1: Transcripción vídeo.docx]

Algunos participantes refieren como significativo de la escuela, algunas actividades puntuales, que si bien hacían parte de un contenido curricular, constituían una herramienta práctica para ayudar a resolver situaciones específicas de su cotidianidad, en este caso, la necesidad de obtener un ingreso económico adicional.

Como lo expresa Mario Sequeda (1985), las dimensiones de la cotidianidad y los retos históricos de los sectores populares... deben ser asumidos como contenidos y objetivos de los procesos pedagógicos.

Así lo manifiestan algunos padres de familia y líderes de la comunidad durante el desarrollo de los talleres:

“por ejemplo le enseñaban a uno a hacer bolsos, alfombras, cojines y eso era para lo que las monjas decían, llévenlo a su casa para que las mamás lo vendan y que sea un ingreso más. Desde ahí lo iban motivando a uno, a que uno de mujer podía producir” [P 1: Transcripción vídeo.docx]

“Enseñaban manualidades: Hacer cojines, alfombras, diversos tejidos, etc. para conseguir ingresos adicionales” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

En una puesta en común sobre la escuela que se vivió, en uno de los talleres realizado durante el desarrollo de la investigación, la mayoría de participantes expresan como frustración el no

haber podido continuar con sus estudios hasta llegar a ser profesionales. Este anhelo compartido por muchos en este pequeño contexto rural, es una muestra de lo que ocurre en el panorama nacional rural respecto a las posibilidades de concluir estudios de orden universitario, pues son muy pocos los que pueden hacerlo, situación que deja ver, la inexistencia de políticas educativas que propendan por el logro de estos niveles de formación para los habitantes de las zonas rurales, además hacer una lectura a las propuestas educativas rurales e identificar hasta donde sus planes educativos asumen un compromiso con el anhelo de sus estudiantes, de ser profesionales y obviamente hasta donde la comunidad como tal se involucra en este sueño colectivo, al demandar acciones conjuntas en la búsqueda de su consecución.

Indistintamente de alcanzar o no un nivel de educación superior, al retomar a Freire (1973) cuando dice que “es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre”, que se encuentra sentido y respuesta a esa necesidad de continuar aprendiendo, así sea o no, en el marco de la educación formal, y de que no poderlo hacer se constituya en una frustración. Educación que por esto mismo, no aceptará, ni al hombre aislado del mundo, ni tampoco al mundo sin el hombre incapaz de transformarlo.

“El sueño de la mayoría era el deseo de poder haber seguido estudiando y ser profesionales”

[P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Lo negativo y lo frustrante fue, no haber podido entrar a una universidad” [P 1: Transcripción vídeo.docx]

“Lo más negativo de la escuela fue no tener la oportunidad de seguir estudiando, que era

demasiado estricta, con mucha disciplina y carecer de los materiales necesarios” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Construir la escuela para dar educación y mejores oportunidades a los niños ha sido la motivación de muchas comunidades rurales. Y en este propósito se han articulado padres de familia, líderes, maestros y estudiantes, todos unidos alrededor de su logro. Pero una vez la escuela se formaliza, y su orientación se asume a partir de las directrices estatales, pareciera que la comunidad, artífice de su construcción, quedara relegada solo a ser informada y a cumplir el marco legal dispuesto para su funcionamiento. Cabe en estas circunstancias cuestionar el rol del docente frente a la vinculación o no de la comunidad, así como su carácter de docente investigador.

Así se expresan, algunos padres de familia y líderes de la comunidad.

“La primera escuelita la crearon en 1973, el señor Juan Quintero donó el terreno en la parte de allá donde está la capilla, donde fue la primera escuelita” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“La escuela fue creada con el fin de dar mejor futuro a los niños del campo” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“El sacrificio de los profesores, estudiantes y padres, para que la enseñanza se diera en este lugar, porque a los profes les tocaba quedarse toda la semana y los padres colaboraban con el alimento de ellos. Hubo mucho apoyo” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Los jóvenes egresados, hoy estudiantes de bachillerato, al referirse a la escuela primaria que vivieron, en una de sus intervenciones en los talleres, mencionan hechos vivenciales que les impactaron y les generaron aprendizajes. Esto indica cómo, cuando los contenidos curriculares son definidos con los estudiantes y a partir de vivencias significativas, los aprendizajes, no solo se dan, sino que cobran tal relevancia que permanecen en el tiempo. Este será un aspecto fundamental a tener en cuenta en la construcción del diseño curricular.

En palabras de Freire pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela; el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

Así se manifiestan los participantes durante el desarrollo de los talleres

“Aprendimos a convivir, a compartir con los demás. Las novenas, las semanas culturales, El evento que me impactó fue la tienda escolar, los paseos y los encuentros que tuvimos. Los amigos que encontré. Me impactaron la enseñanza y que me dejaron experimentar lo que aprendí de la agricultura” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

La interacción educador estudiante estuvo en su mayoría marcada por relaciones de dominación que identifican el “educador bancario” y donde como lo manifiesta Freire, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar. De esta manera, según Freire, se percibe la importancia del papel del educador,

el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar.

“La relación de los estudiantes con el profesor era de mucho respeto, ya que habían castigos, las tareas había que memorizarlas. No había comunicación de alumno con profesor” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“no había comunicación entre profesores y alumnos, predominaba el garrote, la dictadura” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“...relaciones de poder sobre los estudiantes, donde se desconocían sus derechos y había que revotarse y protestar” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Algunos participantes mencionan, aunque en menor escala, otras formas de interacción, que incluso reconocen, fueron determinantes para la consecución de metas y logros posteriores. Así lo manifiesta un padre de familia durante el desarrollo del taller. Es decir a diferencia del educador bancario, -dice Freire (1970): El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en dialogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico..

En este caso la escuela es el espacio para la libre expresión, el ejercicio de la creatividad, de la crítica y la reflexión, fundamentales, desde la perspectiva de la educación como práctica de la libertad.

“En bachillerato me encontré con muchos profesores idealistas, amantes del arte y las ciencias, ellos me animaron mucho en cuanto al aprendizaje de lo social y la libertad” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

En la reflexión que hace un grupo de líderes comunitarios y padres de familia, en el marco de la investigación propuesta, respecto al significado que tuvo la escuela para ellos, se evidencia una concepción predominantemente bancaria, en la cual la contribución de los procesos escolares a la construcción de lo humano, a la transformación de las relaciones sociales y desarrollo de la cultura, se desdibujan ante la predominancia de la relación sujeto-objeto.

En palabras de Freire (1970), en este tipo de escuela se ejerce la educación como práctica de la dominación, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indocinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

“Nosotros veíamos una escuela más o menos así: para nosotros la escuela era una cárcel, llegaba uno y lo primero que hacían era estar en la puerta y apenas entrábamos todos nosotros, nos cerraban la escuela. Estos éramos nosotros, esto era la idea y esto era lo que nos tocaba: Era solamente rejas y estudio y tareas y tareas y tareas. Nosotros no queremos que eso sea para ustedes” [P11: Análisis Presentaciones Jornada Final - copia.docx]

4.2.2 La mirada a la escuela de hoy

Esta subcategoría se refiere a la mirada y postura de los participantes sobre la escuela actual. En este sentido se realiza el análisis y se sustenta en las citas posteriores.

Para Freire (1970) la concepción y la práctica bancaria terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la concepción problematizadora, parte precisamente

del carácter histórico y de la historicidad de los hombres, que se establece en la medida, en que el hombre reflexiona sobre su realidad y a partir de esa reflexión toma decisiones para transformarla, constituyéndose en sujeto activo.

Cuando los planes de estudio no particularizan los contenidos curriculares de acuerdo a su contexto, se desconecta al estudiante de su realidad y lo hace vulnerable a la construcción de identidad, dejando de lado una tarea primordial de la educación, la de posibilitar la cimentación de vínculos con lo propio, que posteriormente soporten las relaciones con lo universal, pues precisamente hoy, tal vez, más que nunca el mundo global con sus tecnologías, impulsan a conocer culturas, lenguas, idiomas, geografías e historias del resto del mundo. No de otra forma, se puede apreciar y fortalecer lo nuestro, sino conocemos la diferencia.

En los siguientes términos realiza un comentario una madre de familia durante el desarrollo de los talleres.

“Enseñan una historia de unos países, de unos de esos por allá que nosotros por acá nada tiene que ver con nosotros, igualmente la historia de nosotros poco se enfoca en estas cosas, es algo que siempre criticaba cuando estaba en bachillerato, esa historia de por allá que por acá nada tiene que ver” [P5: Análisis por Taller.pdf]

La forma como se establecen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, muestra una concepción de la educación y su finalidad, ya sea ésta construir desde la praxis actitudes democráticas, o por el contrario, reproducir el autoritarismo y la imposición. De esto da cuenta, por ejemplo, el tipo de pregunta que formula el maestro a sus estudiantes, que abre la posibilidad de conocer sus opiniones, qué aprueban, qué desaprueban en su contexto escolar y

por qué, o simplemente, promueve la respuesta automática ya prediseñada, que cumple con aquello que el maestro quiere escuchar.

En palabras de Freire (1969), el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso educativo, en el que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Así responden los estudiantes, al preguntarles su opinión sobre su participación en la construcción de las bases del diseño curricular para la escuela.

“es importante que nos pregunten qué queremos que nos enseñen, para poder expresar nuestros sentimientos y que nos enseñen mejor” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

En conversatorio en el que intervienen padres de familia, líderes de la comunidad y docentes se hace evidente un desconocimiento de los procesos que se llevan al interior de la escuela por parte de la comunidad, y a su vez, de los docentes, de esta mirada hacia la escuela. Situación que muestra el nivel de relación escuela-comunidad, su concepción y su relevancia para el desarrollo de la propuesta curricular. Involucrar a los padres de familia en la propuesta curricular, se limita a informarles acerca de lo que se está haciendo, más, que a invitarles a pensar y a reflexionar sobre la idea, conjuntamente.

Existen contradicciones y discordancias entre las expectativas de los padres y las de los maestros con relación a los contenidos y los saberes que la escuela propone a los estudiantes y a la forma como se hace, pues mientras para algunos padres de familia el currículo es inadecuado

respecto a la realidad donde está inserta la escuela, para los maestros, lo que hay por parte de los padres es un desconocimiento de los esfuerzos que se hacen desde la escuela por acercar la propuesta curricular a su contexto.

A decir de Freire (1969), no serían pocos los ejemplos de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad... porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción. La educación auténtica, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo.

Esto manifiestan los participantes durante la realización de los talleres.

“Para mí el problema de la escuela en el parque, es que quieren sacar estudiantes académicos” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“Desafortunadamente como dice don Antonio, nuestro currículo está apuntando siempre hacia la parte académica”¹⁰⁷ [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Nosotros acá hemos venido incentivando un proceso que no apunta solamente a la parte académica, sino que también apunta a ese amor y a ese apego que deben tener los niños hacia su tierra” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

¿... y cuando ustedes empezaron el proceso, los padres estaban informados de lo que estaban haciendo acá? [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

¹⁰⁷. Lo académico aquí se entiende como la enseñanza formal, que se imparte desde la definición de unos contenidos específicos para cada área del conocimiento y que no distinguen entre lo urbano y lo rural

“en las reuniones de padres de familia contamos qué estamos haciendo, cuales son los proyectos que se están llevando a cabo” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“...a veces no estamos (se refiere a los padres de familia) como muy inmersos en lo que nosotros hacemos en la escuela y desconocemos muchas cosas de lo que se trabaja acá” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

Tanto para los padres de familia, como para los jóvenes egresados de la escuela y los estudiantes, la educación es vista como una oportunidad de mejorar sus condiciones económicas. En este sentido la escuela, a pesar de sus cuestionamientos, es una institución que debe permanecer, eso sí con el reto de trascender esa concepción, de ser en particular transmisora del saber, a ocupar el lugar de dinamizadora social.

Esto expresan en sus respuestas a la entrevista padres de familia y estudiantes.

“Ayuda a aprender más, ayuda a llegar donde se quiere” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Yo estudio para ser alguien en la vida, para poder llegar a la universidad, para ser un profesional” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“Estudio para más adelante darle ejemplo a mis hijos, para ser una persona de bien, para alcanzar mis sueños” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“La educación significa salir adelante con el estudio, sacar a mi familia adelante junto con los hijos” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

Freire (1969), plantea que en la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

El entorno, principalmente en las zonas rurales, debería ser el principal mediador para el aprendizaje, no solo para los estudiantes, sino para toda la comunidad educativa, dado que la diversidad de las riquezas naturales y las relaciones que con ellas se tejen, son una potencialidad del contexto, que permite fundamentar el proceso educativo con una dinámica creativa, y pertinente. Sin embargo, la frágil relación Escuela-Comunidad no facilita la identificación de las potencialidades del lugar, para que los objetos de estudio sean el resultado de una comunicación dialéctica entre los saberes académicos y los saberes populares.

Así se manifiestan una madre de familia y una de las docentes durante la realización de los talleres.

“mire mi ejemplo: Yo llevo 28 años viviendo aquí y por lo menos ahora que me he metido mucho en lo ambiental y todo eso, ahora es que me vengo a enterar de que entramos a este bosque y aquí tenemos una riqueza inmensa” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Algunas veces como docente o institucionalmente actuamos de manera aislada desconociendo el entorno y sus requerimientos” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

En la entrevista a los padres de familia respecto a cómo perciben la relación de la escuela con la comunidad, el concepto unánime de los participantes, es la fragilidad de este vínculo, el desinterés y la pérdida del sentido de esta relación. Superar este distanciamiento demanda a la escuela y a la comunidad reconocer la necesidad de articularse, si de lo que se trata, es de fortalecer la autonomía, la cultura e identidad local; causa posible, si se le apuesta a la construcción colectiva de un proyecto educativo para la localidad que desarrolle un currículo pertinente al contexto, que despierte necesidades de participación y aglutine las voluntades de la comunidad educativa y de las organizaciones internas.

Como lo manifiesta Mario Sequeda (1985), la participación comunitaria es un elemento esencial de la dinámica educativa y no solo una condición para llevarla a cabo. Por tanto la participación social es un objetivo y una forma metodológica de realizar el proceso de consumación del acto pedagógico. Lo que se logra, si los miembros de la comunidad y comunidad educativa, son convocados para un trabajo pedagógico, que sientan como propio, que ellos construyan con y desde las necesidades pero también desde las potencialidades que tiene la comunidad y su contexto.

La participación no es solamente una dimensión técnica del proceso educativo, sino una dimensión esencial, por cuanto al participar un sujeto de la construcción de la propuesta, la comprende mucho mejor al intervenir con ideas, aclaraciones, sustentaciones; si la comprende, apoya y puede explicarla; si puede hacerlo, la defiende y la sustenta ante cualquier institución o reunión. Lo que queremos es un individuo participante, transformador y que a su vez ese sujeto se forme a través de una metodología que le permita ejercitar su capacidad de decisión, es decir su libertad.

Así se manifiestan algunos actores participantes en la entrevista y durante el desarrollo de los talleres.

“La relación con la escuela se da a través de los hijos cuando entran a estudiar” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“la relación de la comunidad con la escuela son pocas, por parte de los padres no se evidencia interés, solo dejan sus hijos en la escuela” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“La escuela es un sitio, prácticamente una guardería donde los padres vienen y dejan sus niños” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“cuesta trabajo cuando se cita a una reunión de padres de familia, que vengan los padres, que se integren” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“Con los comités de trabajo y la Junta de Acción Comunal la relación es muy pobre” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

Tradicionalmente, en la escuela rural se da especial relevancia a la relación Escuela-Comunidad, pero sigue teniendo en la realidad las mismas formas: solicitud de ayuda para el trabajo en la huerta escolar, o productos para ser vendidos en la Tienda escolar. En la construcción de un nuevo diseño curricular participativo la escuela tendría que preguntarse acerca de cómo ella va a la comunidad, si participa en las problemáticas cotidianas de la comunidad y de qué manera lo hace; o al contrario, se queda esperando que siempre sea la comunidad la que responda a sus llamados.

Así se manifiestan algunos padres de familia y docentes durante el desarrollo de los talleres:

“la profesora Ofelia lleva años enseñando aquí y ella insiste e insiste en la huerta escolar, en el comité de padres de familia, pero yo no lo conozco, entonces si ese comité no apoya a la profesora a salir adelante con tres o cuatro metros de tierra, entonces qué podríamos nosotros hacer por esta comunidad si no nos apoya” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Le falta al padre de familia, a la institución, a la Junta de Acción Local, acercar la institucionalidad a la escuela” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“podemos tener nosotros toda la intención y toda la buena voluntad pero es que esto es una mesa de tres patas, donde están padres, maestros e instituciones, pero si falla una de esas tres patas la mesa se nos cae y eso es lo que nos está pasando acá” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

El maestro desconoce la historia del lugar donde trabaja, la estructura y contenidos de la cultura de los pobladores del lugar, las formas de vida económica y en consecuencia las formas que adoptan las relaciones de trabajo que contextualizan su labor escolar. Por lo tanto, la escuela, en general, no atiende las diferencias culturales. El maestro impone ciertas pautas que aparecen como una síntesis entre las suyas propias y aquellas aprendidas durante su formación. Esto genera una inadecuación entre las formas de trabajo al interior de la escuela y las de la comunidad donde está inserta, produciendo situaciones de contradicción entre el decir, el hacer y el pensar; y entre, lo que la comunidad espera de ella y lo que la escuela, con relación a los procesos de socialización de los niños.

Estas son algunas apreciaciones de las docentes durante el desarrollo de los talleres.

“Si, nosotros aquí estamos trabajando esa conciencia del ambiente con los niños y esa conciencia del cuidado de la naturaleza y el agua, pero en su casa ven como ponen a llenar el tanque de agua y dejan que el agua se bote” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“Si nosotras aquí, les enseñamos aquí, que hay que sembrar, que hay que cuidar, porque hay que hacerlo y porque lo hacemos y lo hacemos nosotras acá, pero si en su casa están viendo que sus padres van a talar y no siembran” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“Algunas veces como docente o institucionalmente, actuamos de manera aislada desconociendo el entorno y sus requerimientos” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

Al indagar en la entrevista a las docentes su concepto sobre la relación Escuela-Comunidad, al igual que los padres de familia y líderes de la comunidad, ellas perciben una ruptura en esta relación la cual se intenta subsanar al involucrar en los proyectos escolares temáticas relacionadas con la comunidad e invitando a los padres de familia y líderes comunitarios a participar en mingas y festivales propuestos desde la escuela. Tanto los padres de familia, la escuela, en particular, directivos y docentes, tienen que preguntarse acerca de cómo se involucran en las realidades sociales del entorno, qué le aporta de manera explícita y concreta a la comunidad o si solo se limita a esperar que sea la comunidad quien se acerque y se involucre con la escuela.

Así se manifiestan los docentes al respecto, en la entrevista.

“Los padres de familia son trabajadores, amables, individualistas, poco sentido de pertenencia hacia la comunidad, poco comprometidos” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

“Algunos padres de familia aún manejan la concepción de escuela guardería, lo cual les impide acercarse más a la vida escolar” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

“Desde la escuela los vínculos con la comunidad se establecen a través del trabajo con los niños y los proyectos que se generan en la escuela” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

“Los vínculos con la comunidad se establecen por medio de actividades pedagógicas tales como: Tareas, consultas, entrevistas, o solicitud explícita para mingas; se usa como fuente en algunas problemáticas o se vinculan directamente a actividades curriculares” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

Durante el desarrollo de los talleres, los estudiantes hablan acerca de su escuela, notándose un marcado y explícito interés por aquellas situaciones que como dispositivos pedagógicos les han generado aprendizajes significativos. Este es un aporte de gran valor en el proceso de construcción de un diseño curricular participativo, pues da cuenta de aquello que en la innovación debe permanecer y/o potencializarse. Lo que los estudiantes desean que permanezca en la escuela es:

“Que no vayan a cambiar las profes, que no vayan a cambiar la Tienda Escolar, que no vayan a cambiar la huerta” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

Durante el desarrollo del taller que invita a padres y vecinos de la comunidad a reconocer la

cotidianidad de la vida escolar, las manifestaciones y asombro de la mayoría de los participantes, ratifican el distanciamiento y fragilidad de la relación escuela-comunidad, así como la importancia de establecer ese diálogo entre lo que piensa y quiere la comunidad con relación a la educación de sus hijos y lo que la escuela propone desde la formalidad de los saberes académicos. Esto es, recuperar el valor social de la escuela, para así legitimarla.

Esto exponen docentes y padres de familia durante el desarrollo del taller.

“Todas estas actividades que ustedes han visto desde el principio, las actividades de conjunto, la lectura para todos los días, el autocontrol de asistencia y lo que vamos a ver ahora es parte fundamental de un modelo que nosotros trabajamos aquí que se llama Modelo escuela nueva”

[P12: Análisis Reconocimiento Jornada Escolar.docx]

“Es una educación que ayuda a formar líderes y fortalece el trabajo en equipo, a través de la metodología de Escuela Nueva” [P14: Entrevista Docentes S.pdf]

“realmente es una metodología muy innovadora pues comparándola con la que nosotros recibimos, cierto, donde lo obligaban a uno a aprenderse hasta las comas pues todo era de memoria” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“A uno le daba el pánico más terrible y uno podía saberse la lección pero con solo salir al tablero, ya se le olvidaba. Entonces eso es bueno, esa metodología que tienen con los niños porque les da la oportunidad de expresarse, hay respeto por ellos y ahí se van formando los líderes” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

En las reuniones que convoca la comunidad para trabajar en torno al Plan de Ordenamiento

Territorial (POT) y al Plan de Desarrollo del Corregimiento, manifiestan su visión en torno a lo educativo. En este sentido, plantean deficiencias en lo que tiene que ver con conectividad a internet, cobertura, estructura física de las escuelas, el servicio de transporte y la alimentación que se ofrece a los estudiantes. Respecto a la calidad, se demanda la presencia de docentes y directivos idóneos para trabajar en la zona rural, así como la necesidad de construir una propuesta pedagógica pertinente para el contexto. Si bien queda expuesta la problemática, no se asumen responsabilidades concretas al interior de la comunidad, que propendan por un trabajo articulado con la Institución Educativa, en aras de superar las condiciones educativas de la zona. Estas serán expuestas por los líderes de la comunidad ante la representación del gobierno local, en aras de encontrar soluciones externas.

Como lo manifiesta Freire (1969), en tanto la acción del líder se mantenga en el dominio de las formas paternalistas y de extensión asistencialista, sólo pueden existir divergencias accidentales entre él y los grupos oligárquicos heridos en sus intereses, pero difícilmente podrán existir diferencias profundas. Lo que pasa es que estas formas asistencialistas, como instrumento de manipulación, sirven a la conquista. Funcionan como anestésico. Distraen a las masas populares desviándolas de las verdaderas causas de sus problemas, así como de la solución concreta de éstos. Fraccionan a las masas populares en grupos de individuos cuya única expectativa es la de “recibir” mas.

Algunos de los participantes hacen los siguientes comentarios.

“Para estas tres sedes se cuenta con una biblioteca, la cual tiene dos computadores los cuales no dan abasto para esos tres planteles, los estudiantes se ven obligados a pagar por usar servicios de internet, ya que ninguno de los centros les brinda este servicio” [P7:

Corregimiento los andes documento POT.docx]

“La escuela de los Andes, solo cubre hasta 5° de primaria, cuenta con 6 salones, cocina, un patio pequeño, no tiene canchas ni sala de sistemas, la educación es básica primaria, demasiado básica” [P7: Corregimiento los andes documento POT.docx]

“Los contratos de transporte y alimentación se hacen cada tres meses, en ocasiones los buses destinados para este fin duran parqueados semanas a espera de reactivación de contratos, los estudiantes se ven obligados a viajar en gualas, a costa de sus vidas para llegar a estudiar” [P7: Corregimiento los andes documento POT.docx]

“La planta docente es insuficiente, se demanda una preparación profesional de docentes y directivos acordes a las características de la zona rural, de igual manera se demandan proyectos educativos que respondan al contexto rural que sean parte de la solución a las problemáticas de la zona” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“Se considera importante tener claros cuáles son los motivos de deserción escolar y cuáles serían las reales oportunidades para que los jóvenes se queden en la región” [P9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

Durante el desarrollo de los talleres, al hablar del modelo educativo, las docentes hacen explícito su propósito y cómo se acercan a la comunidad a través de él. Sin embargo, es claro que ese vínculo que se intenta tejer a través de la implementación del modelo pedagógico se limita a solicitar a algunos personajes de la comunidad apoyos e informaciones puntuales sobre temáticas que ya han sido previamente diseñadas y planeadas desde el interior de la escuela, lejanas de tener como objetivo una participación real de la comunidad en las actividades de adecuación,

formulación y desarrollo curricular, es decir, en la administración propiamente dicha de la educación.

“En esta escuela en particular hay un elemento clave y es que todo se hace conjuntamente, o sea, las profesoras siempre nos hemos puesto de acuerdo en torno a lo que vamos a trabajar”

[P12: Análisis Reconocimiento Jornada Escolar.docx]

“Nosotros con los muchachos cuando vamos a empezar a enfocarnos en el tema eje que va a trabajar cada grado dentro del proyecto, nos preguntamos qué posibles fuentes de información hay. Por lo general siempre está ahí el señor de la comunidad” [P12: Análisis

Reconocimiento Jornada Escolar.docx]

“no solamente nos casamos con las guías sino que hacemos una de fuentes dentro de la comunidad a ver qué se nos puede facilitar” [P12: Análisis Reconocimiento Jornada Escolar.docx]

4.2.3. La escuela del mañana

El análisis de esta subcategoría hace referencia a la escuela que se quiere proyectar y al cómo lograrla.

Al hacer referencia a la escuela que quieren proyectar, los actores participantes muestran en sus intervenciones una marcada influencia del entorno. El vínculo con el territorio determina en gran medida aquello que se quiere sea la escuela y que esta transforme.

Con relación a la incidencia del lugar que se habita, en las decisiones y acciones del hombre, Freire (1973) plantea al hombre como un ser de la "praxis", de la acción y de la reflexión. En estas relaciones con el mundo a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción. Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que a su vez, "envolviéndolo", condiciona su forma de actuar. No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro.

Para Vygotsky citado por Bodrova y Leong (2005), el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, por lo tanto, moldea los procesos cognitivos.

Estas son algunas manifestaciones de los participantes durante el desarrollo de los talleres:

“donde se le enseñe a los niños a sentir nuestro espacio geográfico, nuestro Parque Natural, donde todos tengamos algo que ver con su construcción, con su cuidado, con el agua, el aire, con todo lo que aquí estamos disfrutando” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Queremos que nuestra escuela se convierta en un capital bien abundante pero no de plata sino de ideas porque este río que ustedes ven aquí nos puede dar las facultades y capacidades de crear una nueva cultura en el parque” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Que no solamente enseñen los profesores las clases para lo que los mandaron aquí, sino también para el ambiente” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Las maestras le apostamos con entusiasmo y amor a construir junto a todos una mejor educación, respetando las costumbres, su historia y su población para que el currículo sea reflejo de esta región” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

Freire (1997) manifiesta que una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de “ablandarla” o “domesticarla”

En este sentido, en el documento “Reflexiones Sobre el Contexto-El Parque Nacional Natural Farallones como Pretexto”, Rojas (2010), propone el Parque como objeto de aprendizaje significa que los estudiantes valoren esta oferta, reconociendo la potencialidad que brinda un espacio natural como el Parque no solo como recurso vital para nuestra supervivencia sino como referente de las comunidades humanas y sus culturas. ¿Cómo usamos el agua?, ¿qué papel jugamos en su conservación y cuidado? ¿En realidad qué tanta agua tenemos disponible?

Esto es la relación del conocimiento y de su comprensión con la vida misma.

A esto hacen alusión los participantes en el desarrollo de los talleres:

“Entonces es como enseñarle a ese niño a conocer el territorio, cosa de que hoy en día sepamos por ejemplo, que nos digan, a nosotros siempre nos dicen: Vea, no debe talar el árbol, vea, no debe coger el árbol, pero no nos dicen el por qué, como el antes y el después de eso, como que no sabemos cuánto tiempo se demora este árbol para llegar a ser grande y cuáles son los contra que tenemos de tumbar este árbol y de sacar todas estas cosas del monte, o sea, cómo aprender a cuidar” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“deberíamos enseñarle a nuestros hijos desde muy pequeños, donde vivimos, eso es muy importante, el reconocimiento de la zona, de para qué nos sirve estos bosques” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“enseñarle a los niños esa forma de vivir del bosque sin dañarlo, y que sepan que aquí también hay una forma de vivir” [P5: Análisis por Taller.pdf]

Para Freire (1973) “el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones”. Esto demanda un esfuerzo, de concientización, que, bien realizado, permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esto demanda concebir la educación como práctica de la libertad que como lo define Freire no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la "perpetuación de los valores de una cultura dada", no es el "esfuerzo de adaptación del educando a su medio", es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes.

En este tipo de escuela prevalece la relación del ser humano con su entorno, con su medio, con los otros seres humanos, el respeto y la aceptación por la diferencia. El profesor es activo, propositivo, innovador, creativo, acompañante de los procesos de un aprendizaje reflexivo y argumentativo.

Así se expresan un líder de la comunidad y una madre de familia durante el desarrollo de los talleres.

“Identificar la escuela no como un punto o un sitio donde la gente viene a aprender, a cumplir un horario sino a un sitio donde la gente quiere venir, debería de haber alguna manera en que los alumnos escogieran por lo menos que clases quieren ver o en que se quieren preparar, o descubrir talentos en ellos mismos para que eso se pueda fomentar. Así uno no tendría empleados en un futuro sino que se tendrían líderes que cuiden su medio ambiente, que protejan su comunidad y que se cuiden unos entre otros” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“A mí me gustaría que fuera un colegio agrícola, que también tengan un salón donde hagan experimentos, un salón de laboratorio, que vean muchas cosas porque no todo niño quiere hacer lo mismo, entonces que a medida que lo que ellos quieran aprender, conocer, se los pueda dar la escolita” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

En torno a las condiciones particulares de la zona de Parque Natural en la que se encuentra inserta la escuela, se proponen temas de aprendizaje concretos, que tienen que ver con la conservación de los ecosistemas naturales que garanticen la presencia y preservación de especies representativas de la flora y la fauna; temas de absoluta articulación y relación con los contenidos y temáticas que demanda el conocimiento de los seres de la naturaleza y de sus relaciones entre sí, propios de tratar en la escuela.

De ahí la importancia de promover procesos de formación de niños y jóvenes campesinos, que potencien el reconocimiento del sujeto, su identidad, su empoderamiento para que sean

gestores de procesos productivos que les permitan entrar en diálogo con el Estado, la empresa privada, para que les atiendan sus necesidades básicas: vías, vivienda, salud, agua potable, energía eléctrica, entre otras.

La escuela en este sentido podría jugar un papel fundamental en la promoción, y por qué no, en la creación de tecnologías que tengan en cuenta las condiciones particulares de estas áreas protegidas.

Así se manifiestan durante el desarrollo de los talleres líderes comunitarios, padres de familia y docentes.

“Si todos aportamos a lo educativo, la idea es que el día de mañana los guías ambientales, los guardabosques quienes hagan el trabajo ambiental sean de aquí y no que vengan de afuera”

[P9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“que en la escuela eso se pusiera como materia como obligatoria, que no sea una actividad que nos surgió de un proyecto de los niños, sino que sea algo obligatorio, que sea la materia agricultura orgánica, lo mismo la materia del medio ambiente, pero que sea algo obligatorio, que sea parte del currículo y que se vaya desde preescolar hasta quinto y ojalá que todos los colegios de la zona rural deberían tener esas materias como obligatorias en el currículo”

[P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“esa propuesta que está haciendo Sandra en este momento ha salido de los niños mismos. Ellos nos proponían, esta semana me decían, profe, por qué en el horario que tenemos por qué no ponemos una clase para huerta, esa propuesta, ellos también ya sienten esa necesidad”

[P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

Con relación al vínculo Escuela-Comunidad se proyecta una escuela que propenda por una interacción dialéctica entre el saber académico y el saber popular de tal forma, que se dé respuesta a las situaciones cotidianas con las que convive la comunidad. Se busca una escuela que opte por transformar la cultura escolar, que supere el distanciamiento entre escuela y comunidad.

En este sentido, la escuela deberá avanzar en la construcción colectiva de la propuesta educativa para la zona, de tal forma que en ella se constituya una comunidad educativa capaz de diseñar y poner en marcha un currículo pertinente al contexto, que motive necesidades de participación y empodere a todos los actores de la comunidad educativa. La escuela debe convertirse en un espacio de reflexión de la vida comunitaria.

Para Bruner (1998) la educación tiene por finalidad reproducir la cultura en la cual está situada, es un instrumento que hace que los individuos inmersos en ella sean más autónomos y aptos para utilizar de mejor manera sus capacidades cognitivas.

A esto se refieren los participantes durante el desarrollo de los talleres.

“Una escuela que posibilite el encuentro con la diversidad de personas que hay en la comunidad” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Una escuela donde tenga cabida toda la comunidad, los líderes de la comunidad, los padres de familia, los adultos mayores, los niños” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Una escuela que una la comunidad, que obligue a pensar en colectivo” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“esperamos que a futuro apenas les contemos a los padres que hay reunión ellos digan: Claro, ahí vamos a estar” [P11: Análisis Presentaciones Jornada Final - copia.docx]

En palabras de Paulo Freire (1997), no es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso, por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede dejarse alejada de la formación moral del educando.

Henry Giroux (1992) manifiesta que el error de no reconocer que las escuelas son sitios políticos está combinada con el rechazo de reconocer que subyacentes a cualquier acercamiento de alfabetización, existen influencias históricas y culturales que, por necesidad imponen una tendencia ideológica...el problema de la alfabetización no puede ser removido de su proceso histórico o de sus intereses ideológicos que constituyen su significado.

Para los actores participantes, la escuela debe más que ofrecer una formación académica, educar en y para la vida, no solo para adquirir conocimientos. Esto se puede apreciar en las intervenciones de líderes y padres de familia durante el desarrollo del taller y en la entrevista.

“Forjar líderes que cuiden su medio ambiente, que protejan su comunidad y que se cuiden unos a otros” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Me gustaría que se fundamentara la toma de decisiones en las personas. Me parece como fundamental” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“yo pienso que desde la escuela es como formarlos en ese liderazgo y de trabajar en equipo”

[P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“si no nos enseñan desde niños lo que es el sentido comunitario, pues entonces seguimos siendo los mismos” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“que nos pensemos cómo trabajamos eso desde la escuela, lo de las potencialidades, lo de empezar a reconocer las potencialidades de cada persona” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“persona con capacidad de liderazgo, creación, autonomía, que aprenda para la vida y no solo para trabajar” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

La propuesta educativa debe ser transversalizada por las realidades de la comunidad, sus problemáticas, necesidades y potencialidades. Por ejemplo, el hecho de habitar una zona declarada como parque nacional, conlleva unas implicaciones y unas particularidades a las cuales la propuesta curricular debe responder, razón por la cual, es determinante conocer a fondo esas particularidades, lo que se logra en gran medida a través del dialogo consciente con los educandos y con la comunidad.

A decir de Freire (1969), en cualquiera de las hipótesis, si se considera la dialogicidad de la educación, su carácter gnoseológico, no es posible prescindir de un previo conocimiento a propósito de las aspiraciones, de los niveles de percepción, de la visión de mundo, que tengan los educandos, en nuestro caso los campesinos. Será, a partir de este conocimiento, que se podrá organizar el contenido programático de la educación, que encerrará un conjunto de temas sobre los cuales, educador y educando, como sujetos cognoscentes, ejercerán la cognoscibilidad. Pues

bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos contiene sus temas generadores.

Para el profesor Humberto Quiceno (2011), el problema es concreto: los estudiantes que egresan como normalistas o licenciados, no se quedan en su espacio rural y no se quedan, no porque no quieren, sino porque viven en una cultura rural y se educan con una cultura urbana o de ciudad.

Así se manifiestan algunos líderes comunitarios en las reuniones organizadas por la comunidad para trabajar en torno al Plan de Desarrollo Local y el Plan de Ordenamiento Territorial.

“Es determinante construir una propuesta educativa rural que surja de la base: padres de familia, organizaciones de base, maestros, estudiantes” [P8: MESA DE TRABAJO PER.docx]

“hay que mirar qué clase de educación les vamos a brindar a estos jóvenes, no hay que olvidar que estamos educando para el medio ambiente” [P7: Corregimiento los Andes documento POT.docx]

“Identificar y reconocer cuales serían las potencialidades y oportunidades para los jóvenes de la zona” [P9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

Desde la escuela la idea debe ser no preguntarnos qué hacen, sino qué hacemos. La escuela que derrumbe los muros y que sea capaz de interpretar esas realidades que ahí ocurren y que pueda articularse con esa realidad. Esto, que es lo que debe ser, es lo más frágil, por lo tanto, es

lo que toca fortalecer, para que la escuela asuma el papel que le corresponde, de manera particular en las zonas rurales.

Es muy difícil pensar en una escuela que ofrezca una educación de calidad y resulte inclusiva trabajando de espaldas a la comunidad y desconociendo sus intereses, demandas y problemas. En palabras de Magendzo (1986), que su voz se haga presente, válida y valiosa en el currículum. Esto es lo que debe ocurrir cuando se desea llevar a la práctica un modelo educativo capaz de desarrollar aprendizajes personalmente significativos, pero sobre todo social y culturalmente relevantes sobre la base de una construcción de visiones compartidas.

Una Educación pertinente¹⁰⁸, obliga a caracterizar al habitante rural reconociendo su dignidad desde la perspectiva de derechos. El Sistema Educativo no ofrece a la población en edad escolar una atención diferenciada, desconociendo las particularidades de cada estudiante y de su contexto; las políticas y programas se plantean más desde una óptica urbana que rural. La Educación vista así, no contribuye a generar en los niños, niñas, jóvenes, arraigo y sentido de pertenencia hacia el campo.

Estas son algunas opiniones expuestas por líderes, padres de familia y docentes durante el desarrollo de los talleres.

“mirar la escuela desde el sentido amplio, que no es solamente la escuela, es mirarlo como ahí la construcción física, las cuatro paredes con sus ventanas sino todo un espacio donde tiene cabida toda la comunidad, los líderes comunitarios, los adultos mayores, los padres de

¹⁰⁸ La pertinencia no propone encasillar al estudiante en su contexto local, sino que conociendo el lugar donde vive y al que pertenece, se propone que desarrolle capacidades para comprender la realidad regional, nacional e internacional.

familia, los niños” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“no solamente es un currículo allí, algo, unos temas trazados para enseñar a los niños sino que es un proyecto de región, donde les enseñemos a los niños a sentir nuestro espacio geográfico, nuestro parque natural los farallones donde lo cuidemos todos, donde todos tengamos algo que ver con su construcción, con su cuidado, con todo lo que aquí se vive, con todo el agua, con todo el aire, con todo lo que aquí estamos disfrutando” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“la educación no la hacen los profesores, tiene que ser un una unión permanente de padres, de comunidad, todos alrededor de la escuela si queremos tener unas personas diferentes, las personas de bien, las personas proactivas” [P1: Transcripción vídeo.docx]

Cuando la escuela se abre a la comunidad y deja de restringirse a encuentros de reuniones formales de docentes, estudiantes y padres, para conocer de verdad, de cerca, en un proceso dialógico quienes son sus padres de familia, los líderes, los vecinos de la comunidad, qué piensan respecto a su educación y a la de su niños, se enuncian opiniones, ideas y acciones concretas que muestran empoderamiento alrededor del tema.

Así lo expresa un líder de la comunidad al cierre de los talleres propuestos.

“Los primeros días casi no hablaban o hablaban muy pocas personas, el grupo era más pequeño, ya hoy que se finaliza el grupo es más grande, ya uno se encuentra con la señora que pinta, con el otro señor que canta, con los otros que hacen reuniones, que toman liderazgo y uno... prácticamente esa es la escuela que uno quiere” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

Desde Freire (1970): en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están. En la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido que jamás es “depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

Como cuestiona Freire (1997) ¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?

A esto se refieren algunos jóvenes y estudiantes en la entrevista.

“J1: Que nos enseñen más sobre las cosas actuales, por ejemplo los conflictos que hay ahora, los problemas, así por ejemplo la violencia, que no nos dejen en una sola cosa, en lo básico, sino que nos vayan explicando más acerca de ese tema” [P1: Transcripción vídeo.docx]

“A mí me gustaría aprender mucho más las matemática que es mi materia favorita, sociales para uno saber cuándo uno sale a la calle solo, saber para dónde coger y cómo ubicarse; naturales, ética, inglés y ya” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“que no solamente enseñen los profesores las clases para lo que los mandaron aquí sino también para el ambiente” [P11: Análisis Presentaciones Jornada Final - copia.docx]

Los padres de familia tienen una idea muy clara sobre qué se debe enseñar y aprender en la escuela, en particular en su escuela, en su entorno, buscando a través de ella la superación de sus realidades. Además se expresa el valor social de la escuela y el anhelo de materializar el sueño de mejorar las condiciones de vida.

A esto se refieren los padres de familia en la entrevista.

“Se les debería enseñar mercadeo, emprendimiento, ambientalismo, cultura orgánica, bases de veterinaria, sin olvidar lo establecido en la norma educativa” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Sería bueno enseñarles valoración de la vida en todas sus manifestaciones, a ser sensibles e integrales” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Me gustaría que mi hijo aprendiera sobre el medio ambiente y como cuidarlo, a crear empresa, a gestionar recursos” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Que aprenda educación ambiental” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“que aprenda a ser independiente laboralmente” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“que aprendiera sobre la importancia de tener una huerta casera” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“que sea una gran persona, se realice como profesional y ayude a la comunidad” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

En el documento Reflexiones Sobre el Contexto-El Parque Nacional Natural Farallones como Pretexto. Rojas, Campo y Díaz (2010), plantean que en el contexto del Parque, las Instituciones Educativas se topan con un tema fundamental para la formación: reconocer los procesos de largos períodos geológicos de la tierra, lo cual puede servir para reconocer la enorme disparidad entre nuestra cronología como especie y la de las formaciones naturales, como una mediación para confrontar los imaginarios antropocéntricos que pretenden el dominio sobre la dinámica de la biosfera...incorporando a la naturaleza como sujeto de derecho, es más poniéndola a ella en el centro y los seres humanos en la periferia.

Los contextos de aprendizaje propuestos por jóvenes y estudiantes en la entrevista, así lo expresan.

“Me gustaría aprender experimentando la tierra” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Que me enseñaran sobre la agricultura” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“A mí me gustaría que me enseñaran más cosas relacionadas con el campo, con el lugar donde vivo” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

Los jóvenes participantes del proceso en su totalidad se proyectan a ser profesionales. Esto podría verse como un potencial de la zona, más aún en el contexto rural donde son muy pocos los jóvenes que logran ingresar y culminar una carrera profesional. De otra parte, esto demandaría un apoyo y un trabajo articulado de organizaciones internas con la Institución

Educativa. Todo un reto para una comunidad frágil en su organización.

Así responden los jóvenes en la entrevista y lo manifiestan como grupo en el desarrollo de un taller.

“El sueño que compartimos los jóvenes es el de ser profesionales” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Mi meta es realizar una carrera y ser una profesional” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Quiero ser profesional en la medicina” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Me gustaría estudiar idiomas y ser policía” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

“Mi meta es ser un experto en agricultura, tener una granja” [P18: ENTREVISTA Jovenes.pdf]

4.3. IDENTIDAD CULTURAL

Esta categoría remite a como se reconocen los participantes desde su individualidad, en el marco social de lo colectivo, a la forma como se expresan y se identifican en y con su entorno. Al cómo se han construido como sujetos a partir de las relaciones con el otro y con su entorno natural. En este sentido se realiza el análisis y se sustenta en las citas posteriores.

Para Freire (1994), la cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado.

Sonia Fajardo (1997) expone que tanto hombres como mujeres, construyen identidad en las relaciones diarias, en la vida familiar, en las relaciones con hermanos, vecinos, amigos, en la escuela, en el trabajo. Pero también allí se aprende a dejar de ser y actuar, allí se construyen y se renuevan las maneras de ser, pues esas relaciones también problematizan, ponen a pensar y tal vez hacen caer en cuenta que es necesario cambiar. Esta postura debe llevar a la escuela a comprender la necesidad y la importancia de aproximarse a reconocer la identidad de la comunidad donde se encuentra inserta, como elemento esencial para su fundamentación.

A partir del medio en el que se encuentran los sujetos, de las formas de relacionarse con él, de lo que estar ahí de alguna manera les exige, de las labores que tradicionalmente han llevado a cabo, de sus logros tanto individuales como colectivos, los sujetos se reconocen a sí mismos y como comunidad. De este modo, construir identidad es hacer referencia al otro, en esa percepción colectiva del nosotros, en donde los otros también están presentes. La identidad, en este sentido, supone horizonte común, ya sea en lo individual o en lo colectivo.

Las intervenciones de algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres dan cuenta, en alguna medida, de cómo se están reconociendo con relación a sí mismos, con relación al otro y con relación a su entorno.

“Además de que tenemos que recuperar pues el bosque y la flora y la fauna y todo, pues también tenemos que tener y no se nos olvide, el punto de que la cultura, (sic) somos campesinos y debemos estar allí también sacando los productos que son de acá” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Aquí hemos sido emprendedores, sociables, colaboradores y trabajadores de la agricultura”

[P5: Análisis por Taller.pdf]

“También hemos tenido capacidad para servir a la comunidad” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Muchas personas que viven en la zona no conocen, ni saben identificar la riqueza que tenemos. No se tiene sentido de pertenencia por el bosque, por el agua, por la riqueza natural que se tiene” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

El reconocimiento de los actores participantes, de algunas situaciones y carencias como necesidades, son parte de la forma como se identifican las limitaciones individuales y las de la comunidad, a lo que subyace una concepción de pobreza y abandono marcada culturalmente. Estas ideas que se apropian y cobran vida de generación en generación constituyen para la escuela que asume su rol transformador, la tarea de reconocer como objetos de aprendizaje las necesidades socioculturales de la zona donde se encuentra y de plantearse como reto su superación.

Es así como la escuela, a través de la propuesta curricular valida las particularidades del entorno, articula los saberes de la comunidad con los saberes académicos y se hace pertinente. Freire (1994) lo expresa así: “Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto, como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje”

Los actores participantes durante el desarrollo de los talleres hacen alusión a lo que identifican como necesidades.

“Una necesidad fue el dinero para poder continuar estudios en la universidad” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Las necesidades aquí más que todo son de dinero, de estudio, de capacitación, hay poco empleo” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Ahora necesitamos que vuelva la organización comunitaria” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Hay poca ayuda del estado” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Aquellas cosas en las que se cree, se constituyen en acciones que determinan la cotidianidad y la forma como se asume la vida, cómo se piensa, como se reflexiona y por consiguiente, cómo se aprende. Por lo tanto, reconocerlas en el contexto escolar, constituye una condición sine qua non, si lo que se pretende, es articular los saberes académicos que ofrece la escuela, con los saberes de la comunidad, en la búsqueda no solo de responder a las particularidades socioculturales de la zona, sino, a una educación de calidad, que se fortalezca en las potencialidades y en las limitaciones, al hacer posible su superación y su transformación.

Al referirse Freire (1994) a la cultura de los educandos en el proceso educativo, dice: “Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos. Es en la práctica de hacer las cosas de una cierta manera, de pensar, de hablar un cierto lenguaje... es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabo por reconocerme de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo”

Esto expresan algunos actores participantes durante el desarrollo de los talleres.

“Aquí he aprendido de la siembra y de la agricultura” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“La mayoría de las personas asiste al médico cuando los remedios con plantas no funcionan. Las más populares son: Eucalipto, Hierbabuena, Paico, limoncillo, limón, caña agria para las infusiones y vaporización, las utilizamos como emplastos para los rebotes de lombrices y durante la dieta para sacar los espasmos” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Son tradicionales las construcciones en madera. Se dedica una parte del terreno a la huerta y a la cría de aves. Los adultos mayores practican el cuidado y explotación de la tierra, conocen los tiempos y las lunas” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Algo que hacemos, es que leemos los signos del tiempo: Golondrinas en abundancia anuncian el invierno, los arboles en el cielo anuncian el verano” [P 5: Análisis por Taller.pdf] [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Se dice que cuando hay niños sin bautizar el duende se aparece frecuentemente” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Se hace presente en los adultos la preocupación por la preservación de su cultura, de aquello que los identifica en y con el lugar que habitan. Se explicita la importancia del territorio y de preservarlo para las nuevas generaciones. Esta situación reclama el dialogo intergeneracional en la cultura escolar, pide la valoración del otro, la ponderación de la intersubjetividad, como fuentes del quehacer pedagógico.

Gilberto Giménez (2000) al precisar las relaciones posibles entre cultura y territorio, establece tres dimensiones, en una de ellas, la tercera, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y sobre todo como símbolo de pertenencia socioterritorial. En este caso, los sujetos (individuales o colectivos) interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural. La dicotomía que reproduce la distinción entre formas objetivadas y subjetivadas de la cultura resulta capital para entender que la “desterritorialización” física no implica automáticamente la “desterritorialización” en términos simbólicos y subjetivos. Se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo.

De igual manera, plantea Giménez, no existe en principio, incompatibilidad entre identidad regional y apertura al mundo. Por el contrario, cuanto más amplia y generosa es la apertura al exterior, tanto más fuerte y compartida tendría que ser la identidad regional.

Es fundamental entonces vincular la cultura local a la escuela, si se quiere prevalecer. Que lo haga a través de su propuesta curricular, de sus planes de estudio, y esto es, reconociendo las formas de ser de la gente, y con la gente. Viviendo sus tradiciones, pero entendiendo de donde surgen, como conecta esto con el presente y con la posibilidad de mantenerlo o de transformarlo. Para comprender otras culturas, otras formas de concebir la vida, precisamente, a partir de los referentes que construyo en el lugar donde vivo, con las personas que vivo, alrededor de las situaciones que vivo. Dónde puedo aprender mejor, por ejemplo, acerca de la diferencia y del respeto por ella, de la convivencia, de la honestidad, del valor del trabajo, de la equidad, de la solidaridad, de la organización; que ahí, en el entorno, en permanente interacción con los otros y con la naturaleza.

Esto expresa una madre de familia durante el desarrollo de los talleres.

“Estamos perdiendo ese arraigo de los niños, a cómo crearles esa cultura de que se queden aquí, de que amen su territorio, de que quieran su territorio y sobretodo que lo conozcan” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Detrás de las prácticas de los campesinos hay una historia y una tradición que es importante reconocer y valorar antes de proponer mejorar y/o transformar las existentes, pues ellas no solo constituyen la técnica en sí, sino el legado cultural que conlleva en si afectos y emociones.

A decir de Freire (1994), la percepción parcializada de la realidad, roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella. El equívoco de no ver la realidad como totalidad. Equívoco que se repite, por ejemplo, cuando se intenta la capacitación de los campesinos, con una visión ingenua del problema de la técnica¹⁰⁹. Esto es, cuando no se percibe que la técnica no aparece por casualidad; que la técnica bien acabada o "elaborada", tanto como la ciencia, de la que es una aplicación práctica se encuentra, condicionada histórico-socialmente.

Por lo tanto, en una comunidad que es predominantemente de origen campesino, se prioriza y se demanda para su desarrollo actividades relacionadas con el campo: la agricultura, lo pecuario, lo ambiental, lo ecoturístico; situación que supone la transformación de una educación que se ha tornado urbana, en una educación que reivindique y resignifique la importancia de la zona rural. Es así, como la escuela, tiene como reto asumir un cambio en el modelo educativo, con planes de estudio ruralizados que respondan a las necesidades y potencialidades del entorno, a las

¹⁰⁹ Se hace referencia a la técnica que emplean los campesinos para realizar las labores del campo, a la forma particular como ponen en práctica un conocimiento: la preparación de la tierra, la siembra, la poda, el aporque, la poda, la recolección, entre otros.

condiciones y circunstancias sociales, culturales, económicas y ambientales de la comunidad.

Esto expresan algunos líderes y padres de familia durante el desarrollo de un taller en el cual se toca el tema de la posibilidad de generar ingresos a partir de otras actividades diferentes a las acostumbradas.

“Si hay alguna otra forma de mover, de tener más ganancia lo haría, pero sin olvidarme de lo que siempre hago. Me gustaría tener otra alternativa pero no dejar a un lado de lo que siempre he vivido” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“A todos nos mandaron a reforestar después de que la vocación era agrícola. La comida se trae de Cali, no entendimos lo que pasó” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

Hacer el currículo pertinente implica para la escuela trabajar conjuntamente con la comunidad, de otra manera no habrá tal pertinencia.

La escuela democrática no debe tan solo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado.

Esto expresan algunas docentes durante el desarrollo de uno de los talleres.

“Definitivamente la recolección de la historia. Ese punto para mí ha sido clave porque es definitivo” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“Dos de los elementos o hallazgos claves que se hicieron en este trabajo son definitivamente el trabajo comunitario y básicamente el reconocimiento de la zona, los elementos que tiene y la vocación para la cual se ha considerado, creo que son dos recursos claves para el trabajo, para la construcción del diseño curricular” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

Tanto para los estudiantes, padres de familia, vecinos y líderes de la comunidad la valoración por su entorno expresada en las razones por las cuáles se vive en el lugar constituyen pistas para contextualizar el entorno vital, luego de identificar necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad. Trabajar con los niños y jóvenes requiere tener en cuenta, tanto su condición de clase, para respetar la forma de decir y de hacer, como valor; así mismo el contexto cultural en el cual se desenvuelven.

Para Freire (1994) el trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico pero que al mismo tiempo haga cuestión de permanecer lejos de, e indiferente al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos.

Así responde a una entrevista estudiantes, padres de familia y líderes de la comunidad.

“Yo vivo aquí porque mi familia nació aquí y porque se criaron en este lugar” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“Vivo aquí por el silencio, el disfrute de los animales y el río, el aire puro” [P15: Entrevista Estudiantes.pdf]

“La calidad humana de los vecinos hacen que uno se quede a vivir aquí” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Las instituciones educativas y la cercanía de la ciudad para trabajar son razones para vivir aquí” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Aquí la vida es mejor, la abundancia de agua, la naturaleza, esto es un paraíso y más económico” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Estoy aquí por desplazamiento” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

“Algunos se quedan aquí porque toca no hay otra oportunidad” [P16: Entrevista Padres de Familia S.pdf]

4.3.1 Organización Comunitaria

El análisis de esta subcategoría se refiere a cómo se ven los participantes respecto a las formas de organización en la comunidad y a sus manifestaciones con relación a los actores internos y externos que intervienen en la comunidad. Cada una de las citas aquí reseñadas responde al propósito del análisis.

Líderes y padres de familia hablan de la pérdida del sentido comunitario y hacen algunas conjeturas al respecto. Además expresan su anhelo de recuperarlo.

Apropiar el sentido de pertenencia a la comunidad, al construir relaciones de apoyo mutuo, de solidaridad, de compañerismo, implica reconocerse en esa comunidad como sujeto, y por lo tanto, reconocer al otro de igual manera. Es así como, al reconocerse y respetarse mutuamente, es viable tener la capacidad de organizar un plan de trabajo propuesto en común, diseñar la manera de organizarse privilegiando el bien común por encima del bien particular.

El pensamiento Freireano concibe al hombre como un ser inacabado e histórico que transforma el mundo; un ser que tiene la virtud de transformar su contexto y que precisamente tiene la posibilidad de construir organizadamente una alternativa histórica que permita realizar un nuevo proyecto de desarrollo humano y social; se encuentran elementos claves para trascender la individualidad y apostarle a recuperar el sentido de lo comunitario.

Algunos líderes y padres de familia durante el desarrollo de los talleres, expresaron:

“Respecto a la relación entre sí, existía el sentido comunitario” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Necesitamos recuperar lo que se ha perdido. Lo primero que tenemos nosotros que recuperar es nuestro sentido comunitario” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Yo lo baso más bien en la idea de que la comunidad y la población ha crecido tanto y la sociedad ha cambiado tanto que la unidad de familia se ha perdido, que los valores se han perdido desde la familia, yo lo tomo más bien por ese lado, no es tanto que la religión nos haya separado”¹¹⁰ [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Los actores participantes reconocen, tanto la importancia de estar organizados como comunidad, de dialogar acerca de sus problemas, de buscar conjuntamente soluciones, de emprender conjuntamente un camino; como las consecuencias desfavorables que conlleva no estarlo. Sin embargo, no se suscitan iniciativas claras alrededor de un proceso de organización

¹¹⁰ En esta cita la frase “*no es tanto que la religión nos haya separado*” constituye un aparte de una interpelación de una madre de familia a la intervención de un padre de familia, quien expone, que antes, cuando todos en la comunidad eran católicos estaban más unidos, pero luego cuando empezaron a llegar otras religiones, empezó la enemistad con el vecino.

que requiere y demanda la comunidad.

De manera, que le corresponde a la escuela, hacer lectura de las condiciones actuales de la organización comunitaria en la zona y proponer desde su programa curricular, estrategias que contribuyan a repensar sobre la importancia de la organización comunitaria desde los primeros años, así, como propiciar el sentido crítico y reflexivo sobre las dinámicas propias de la organización, su significado, sus demandas y responsabilidades.

Para entender cómo podrían rehacerse los lazos debilitados, es valioso escuchar las razones que dan los participantes durante el desarrollo de los talleres:

“acá lo que nos hace falta es como organizarnos y buscar y hacer, porque es que aquí todos es por aparte, unos tienen su fundación y su asociación, pero entonces esos trabajan por la mano de ellos, por allá otros trabajan por la mano de ellos pero nunca se juntan todos esos saberes para hacer una sola cosa” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“hay muchos buenos artesanos pero no están organizados” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Surge por parte de los participantes un llamado de atención a la incapacidad de los adultos para organizarse y de dar ejemplo a los menores.

“si no nos enseñan desde niños lo que es el sentido comunitario, pues entonces seguimos siendo los mismos” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

No existen normas claras, puestas y reguladas por la misma comunidad para el empleo sustentable del bosque, porque no hay organización comunitaria. Así lo manifiesta una madre de familia y líder de la comunidad durante el desarrollo de los talleres.

“No hay como un manejo de estos recursos ya que entramos al bosque, cualquier persona va, saca lo que necesita de ahí y no hay quien controle nada de estas cosas” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

En las reuniones a la que confluyen los líderes comunitarios se diserta sobre los problemas y qué se debe hacer para resolverlos. Organizarse como comunidad aparece de una u otra forma como el reto a superar, si de lo que se trata es de proponer y tomar acciones que fortalezcan su autonomía.

En este sentido, se expresan algunos líderes de la comunidad.

“El control y el manejo del agua deben ser comunitarios. Garantizar el 100% de cobertura en agua potable y saneamiento básico, establecer unos distritos de riegos, trabajar en la protección del bosque, ampliar las zonas mineras a zonas de reserva, preservación de la soberanía alimentaria respetando e incentivando la preservación de las semillas autóctonas y de tradición cultural. Como temas transversales están el tema de la educación, de la participación y organización comunitaria y la movilización social” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“Lo que debemos hacer es organizar todas las asociaciones para trabajar por los Andes.” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

Ciertas acciones que se tornan rutinarias en la comunidad, dan cuenta del nivel o formas de organización de la misma. Es en este sentido, cuando se toman decisiones individuales que afectan la colectividad, se evidencia una organización comunitaria debilitada, aun distante de ser capaz de regularse a sí misma, en aras del beneficio común.

Así se manifiestan líderes, padres de familia y docentes, durante el desarrollo de los talleres, con relación a cómo se organiza la comunidad respecto a la defensa, preservación de su entorno y el manejo de los bienes comunitarios:

“Lo que pasa es que vivimos aquí pero entonces no tenemos como ese sentido de pertenencia por el bosque, por el agua, por las cosas que tenemos aquí, cada día vamos quemando, cada día vamos talando, cada día, sin tomar conciencia, o sea, algunos lo sabemos y lo hacemos pero hay otras personas que no lo sabemos, ignoramos el daño que le estamos haciendo al ecosistema. Falta de conciencia ambiental” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Otra situación que yo veo genera o que ha generado conflicto es no tener la claridad suficiente y la conciencia de que todo lo que hay en la comunidad le pertenece a la comunidad” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

La comunidad ha construido una mirada hacia los actores externos que intervienen en ella, sean estas organizaciones no gubernamentales, o gubernamentales, que también inciden en la forma como se organiza o no, la comunidad.

La ubicación en zona de parque natural determina una forma particular de relación de la comunidad con las organizaciones externas y viceversa. En esta interacción se asume desde la comunidad, algunas posturas y acciones, que como tal, se convierten en formas de ser, que empiezan a ser reconocidas como parte de su identidad.

En el documento Reflexiones Sobre el Contexto-El Parque Nacional Natural Farallones como Pretexto- Rojas y otros (2010), se manifiesta que si se tiene como referencia el Parque Nacional Farallones, todas y cada una de las instituciones cercanas al parque comparten un nivel

importante de identidad territorial, social y cultural, que puede servir para formular un solo Proyecto Educativo Institucional. Creando esta unidad es muy probable que la negociación con las autoridades tanto ambientales (CVC y Ministerio del Medio Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial) como administrativas (Alcaldía de Cali y sus dependencias) pueda ser mucho más productiva.

Para plantear otras formas de relación con las organizaciones externas que intervienen en la zona, es importante llevar al análisis y a la reflexión, su estado actual, en el que se ratifica el predominio de una actitud heterónoma. De este estado, dan cuenta algunos participantes durante el desarrollo de los talleres.

“Yo pienso que como dueño de finca que la idea es recuperar todos esos bosques y cuidar las aguas. En ese caso ya nos tocaría tanto a agricultores como a Ministerio de Medio Ambiente llegar a un acuerdo sin que se perjudiquen los recursos naturales pero tampoco que los campesinos salgamos perjudicados, o sea tener ganancias de parte y parte” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Siempre se mira que el que vive acá de qué manera puede cambiarlo, pero por qué no pensamos que las entidades que están afuera y que son las encargadas supuestamente de proteger el 100% de estas poblaciones, qué propuestas le traen a la comunidad” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“si ellos vinieron, les prometieron como el darles una forma en que ellos puedan sobrevivir, subsistir con sus familias, pero pues eso se quedó ahí. Entonces las personas recurren mucho a talar los árboles, a seguir explotando las minas” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

El niño aprende y apropia (no conocimientos de letras y números), sino conocimientos, valores y prácticas en la relación primaria con los adultos. La construcción sociocultural y su transformación se hace en esa interacción adulto – niño. De la capacidad que tengan algunos adultos, tanto para fortalecer su cultura, como para hacerle algunas rupturas, dependerá en gran parte la movilidad de las nuevas generaciones a otras formas, actitudes y valores. Esta relación intergeneracional, viene a ser un factor determinante, cuando el propósito es construir un diseño curricular con la participación de estudiantes, padres de familia, líderes, vecinos de la comunidad, y docentes.

Así se manifiesta una madre de familia, durante el desarrollo de los talleres.

“Las diferentes organizaciones aportan al desarrollo de la comunidad. Yo he observado que sí hay un interés de las diferentes entidades en promover y recuperar y permanecer en el territorio, tener un sentido de pertenencia hacia lo que tenemos, pero lo que decía Sandra también es muy importante: Cambiar el pensamiento de la gente adulta es un poco difícil, lo que tenemos que transformar es lo que estamos viendo en los niños, tenemos es que transmitirle esto a los niños. La realidad nos dice, el adulto ya no va a cambiar, el que está trabajando en su montaña, en su mina, por x o por y motivo, porque no tiene otro medio de conseguir su sustento, es difícil, pero si lo que queremos promover es el trabajo con los niños, yo creo que ahí podría haber un excelente cambio” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

Una estructura organizada de la comunidad posibilita la entrada, o no, de proyectos que se consideren pertinentes para sí. De lo contrario, se continua fortaleciendo el asistencialismo y por ende las condiciones para el desmejoramiento de la calidad de vida.

Desde el Estado, se hace evidente la ineficacia, ante la falta de claridad de las políticas intersectoriales y el trabajo individual por instituciones, lo que afecta negativamente a los desarrollos sostenibles de la comunidad.

Para Fajardo (1997) los proyectos de organización comunitaria necesariamente deben consultar, actuar y operar sobre la vida ordinaria y cotidiana de la gente; el conocimiento fino y la capacidad de entender e interpretar la vida diaria de las comunidades es central para proyectar experiencias comunitarias.

Al respecto se manifiestan algunos participantes durante el desarrollo de los talleres.

“la inversión es poca, esta inversión se queda en fundaciones que vienen con proyectos a la comunidad, proyectos que en muchas ocasiones no son precisamente los que se necesitan acá” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“muchos proyectos los empiezan a desarrollar sin siquiera haberlo socializado con la comunidad” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“lo que he percibido aquí entre la comunidad es que a veces esos conflictos se generan es primero por la posesión de proyectos, porque a veces se enfrenta una institución con otra por la posesión de un proyecto” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“También que algunas fundaciones vienen a desarrollar los proyectos a última hora cuando ya se va a terminar el año y es a la carrera que muchos proyectos los empiezan a desarrollar sin siquiera haberlo socializado con la comunidad, entonces también la comunidad, el beneficio que logra la comunidad es mínimo” [P13: Aportes Devolución información -

copia.docx]

La escuela con un horizonte definido, puede y debe trabajar de manera articulada, tanto con organizaciones internas como externas, por la preservación, dinamización y la transformación cultural, así como tomar parte activa en la evaluación crítica de la cultura y en la promoción de cambios que puedan incidir en el mejoramiento y la transformación social, económica y cultural de la comunidad. Como lo indica Francisco de Souza (2007): el deseo es contribuir con los procesos educativos, inclusive escolares, en la comprensión de que ellos pueden aportar con la construcción de lo humano de la humanidad, y así, con la transformación de las relaciones sociales y el desarrollo de la cultura.

Si se considera la educación como un factor que integra la comunidad, se hace necesario identificar las relaciones de la educación con los demás sectores que interviene en el desarrollo de la misma: Economía, salud, trabajo, agricultura, entre otros.

Sonia Fajardo lo expresa así: "...hemos visto como los proceso colectivos más exitosos y significativos son justamente aquellos capaces de conectarse con la vida de la gente. No solo con el pasado, sino también con el presente y con los sueños de futuro de las comunidades. Es decir, proyectos capaces de entender, asumir e incorporar una noción de identidad cultural ligada a los deseos, esperanzas y frustraciones de las personas." (1997, p. 33).

Esto expresa una madre de familia durante el desarrollo de los talleres.

"Lo del Dagma me ha gustado mucho eso y lo quiero resaltar en este momento, que ellos han estado trabajando en la huerta, yo he visto que eso ha sido un proceso bueno y a los niños les ha gustado y yo creo que eso es la mejor manera que los niños tengan un aprendizaje

significativo y un sentido de pertenencia sobre lo que estamos haciendo, y de cómo las instituciones desde afuera pueden entrar a enriquecer la escuela, no a traer novedad sino a trabajar en conjunto. ¿Qué están haciendo ustedes y desde nosotros cómo le podemos aportar a ese quehacer?” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

El objeto social de las organizaciones gestadas en la comunidad, se diluye, cuando el trabajo comunitario termina siendo desplazado por un interés personal. Aquí hay un paradigma del sentido de comunidad: Yo trabajo por mi comunidad, a diferencia de lo que sería: Yo trabajo en y con la comunidad.

Superar el carácter individualista que se ha venido imponiendo, aún en culturas tradicionalmente fraternas y solidarias como la campesina, consecuencia en gran medida de la implementación de un modelo de desarrollo que pone lo económico por encima de lo humano; debe ser, motivo de particular atención en la escuela, por ser este, un espacio privilegiado para la socialización, que según sea concebida, y disponga las formas de interacción, va a fortalecer el modelo imperante, o a propiciar un modelo que privilegie lo humano.

Esto expresan los actores participantes durante el desarrollo de un taller.

“se plantea la disputa por los proyectos entre organizaciones de la Comunidad y como cada quien busca primero su beneficio personal antes que colectivo. Los proyectos se consideran de bajo impacto y poco pertinentes para la comunidad” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Encontramos lo que son el puesto de salud, la escuela, las diferentes juntas de acción comunal que son las organizaciones institucionales de aquí del corregimiento, Otras organizaciones comunitarias que ahí encontramos son las fundaciones: Fundec,

Ecofarallones, Ecotupay que trabajan en pro de hacer proyectos y propuestas para mejorar y fortalecer los conocimientos de la población” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Hay disputa por los proyectos entre organizaciones de la comunidad y como cada quien busca primero su beneficio personal antes que colectivo.” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“se evidencia a veces rivalidad entre los líderes de las diferentes veredas, o cada uno, como decían en el lenguaje de los abuelos, cada uno quiere pescar para su costal” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

Las personas líderes de la comunidad, padres de familia, estudiantes y docentes, reconocen las instituciones que hacen presencia en la comunidad. La valoración de estos personajes se da por los aportes y ayuda a la comunidad.

Al respecto se expresan los líderes, padres de familia y estudiantes durante el desarrollo de los talleres.

“Como personajes institucionales encontramos la JAL, la Junta de Acción Comunal, el corregidor, otras entidades que participan acá son la CVC, el Dagma, el Ministerio el Medio Ambiente, la Secretaria de Salud en representación de la ESE ladera que es el puesto de salud, la Institución Educativa Los Andes con sus tres sedes, la Secretaria de Cultura y Turismo, en representación esta la Biblioteca Comunitaria, también se encuentra la caseta comunal que es de bienestar social, eso es gobierno. Las fundaciones, la fundación Ecotupay, Fundación Renacer del rio, Fundec, Ecofarallones, la Iglesia Católica y la Iglesia Unida de Colombia, la Pentecostal” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Doña Manuela porque ella hace el trabajo de procesamiento de la cabuya” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Como personaje comunitario habíamos puesto como por ejemplo Sindiunión no sabíamos cómo colocarla, si como personajes comunitarios o como personajes institucionales pero es un espacio donde se le brinda apoyo a todos, es un espacio abierto, ahí no le cierran la puerta a nadie” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Como líderes estábamos hablando de lo que hace Gerardo, se mueve y trata de colaborarle a todo el mundo. Está doña Estelia en el puesto de salud, que igual a pesar de que ya no está en su horario laboral ella trata de colaborarle a la persona” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

“Una persona que también ha apoyado mucho los procesos de la comunidad tanto como fundación como profesora es doña Liliana” [P 5: Análisis por Taller.pdf]

4.3.2 Participación

Esta subcategoría de análisis alude a interpretar la concepción de participación de los actores participantes, de la manera como se asume esta participación y sus posibles razones. En este sentido se realiza el análisis y se sustenta en las citas posteriores.

La escuela como institución que congrega diferentes actores alrededor de propósitos comunes, le compete llevar a cabo el ejercicio de la participación, el cual, según el propósito concreto o subyacente, que asuma las directivas de la institución, se limitará a abrir espacios para informar y/o socializar, el plan de estudios, la propuesta curricular, entre otros. O al contrario,

propiciará la discusión, la reflexión y la toma de decisiones conjunta respecto a los temas que le competen a la escuela como institución educativa. Limitar de una u otra forma la participación de los actores que cobran vida en la escuela, implica coartarlos, marginarlos, del proceso para decidir sobre sus destinos y compartir responsabilidades de la vida local y de su entorno.

Mario Sequeda (1985), manifiesta que la participación no es solamente una dimensión técnica del proceso educativo sino una dimensión esencial, por cuanto lo que queremos es un individuo participante, transformador y que a su vez ese sujeto se forme a través de una metodología que le permita ejercitar su capacidad de decisión, es decir su libertad.

Para Freire (1994), hay que crear instancias nuevas de poder, como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela.

Se podría decir que algunos padres de familia se sienten defraudados al estar por fuera de las decisiones, pues si bien la normatividad contempla su participación en la toma de decisiones de la vida escolar, en la mayoría de las ocasiones esta se limita a aprobar o a desaprobar propuestas que ya vienen construidas desde afuera. También ocurre que casi siempre los padres son llamados a decirles las mismas cosas: Que el uniforme, que el horario de clase, que las tareas, que tal día se les convoca a la minga o al festival... Y en muchas ocasiones, además se les regaña. Esto aunado, a que esta situación se replica en otras instancias de “participación”, como por ejemplo en las Juntas Locales, el desestimulo y desinterés por la participación, cada vez es más frágil. Probablemente, en otra dinámica, donde a los padres de familia se les involucre y se

les de reconocimiento de sus saberes y prácticas, al sentirse acogidos, entren a formar parte esencial de la escuela en todo sentido.

Así se manifiestan algunos actores participantes en el desarrollo de los talleres.

“Los padres no asisten a reuniones” [P5: Análisis por Taller.pdf]

“Falta mucha integración de la comunidad con la escuela, la comunidad no participa en nada” [P6: CUADROS TALLERES.pdf]

“la profesora Ofelia lleva años enseñando aquí y ella insiste e insiste en la huerta escolar, el comité de padres de familia pero yo no lo conozco, entonces si ese comité no apoya a la profesora a salir adelante con tres o cuatro metros de tierra, entonces que podríamos nosotros hacer por esta comunidad si no nos apoya”¹¹¹ [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“De pronto a veces nosotros no estamos como muy inmersos en lo que nosotros hacemos en la escuela y desconocemos muchas cosas de lo que nosotros trabajamos acá” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

La escuela debe comprender la necesidad de abrirse a la comunidad de manera, que coadyuve a cerrar la brecha de aislamiento entre la escuela y la comunidad y contribuya a interpretar las expectativas y necesidades de la población, pero sobre todo, aportar en la recuperación de la

¹¹¹. El comité de padres de familia está conformado por un representante de cada grado que ofrece la escuela. Su fin es organizar actividades económicas para conseguir recursos para la escuela y brindar apoyo cuando se requiere hacer arreglos a la planta física y huerta escolar. Este comité se reúne tres o cuatro veces en el año y de manera extraordinaria cuando alguna situación lo amerita. En la práctica los integrantes se quejan de que no todos los padres representantes asisten a la reunión del comité y de ser siempre los mismos los que se comprometen con las jornadas de apoyo a la escuela.

confianza y el fortalecimiento de la autoestima, al propiciar el encuentro con el otro para hablar de sus problemáticas; es decir, para reconocerse como sujetos.

Fals Borda (1985) dice: cuando tradicionalmente se ha hablado de la relación sujeto-objeto y pasa a ser sujeto-sujeto, aparece la verdadera participación. Desde esta definición, la participación de la comunidad en el currículo significa otorgarle poder. En palabras de Magendzo (1986) que su voz se haga presente, válida y valiosa en el currículum. Esto es lo que debe ocurrir cuando se desea llevar a la práctica un modelo educativo capaz de desarrollar aprendizajes personalmente significativos, pero sobre todo social y culturalmente relevantes sobre la base de una construcción de visiones compartidas.

Esto expresan algunos padres de familia, líderes de la comunidad y docentes durante el desarrollo de los talleres y en la reunión comunitaria sobre el plan de desarrollo local.

“Es determinante construir una propuesta educativa rural que surja de la base: padres de familia, organizaciones de base, maestros, estudiantes” [P8: MESA DE TRABAJO PER.docx]

La propuesta educativa para la zona, en aras de responder a una de sus realidades más sentidas, como lo es la frágil y casi extinta participación comunitaria, debe brindar desde el nuevo diseño curricular las herramientas para aprender a participar, a tomar parte y acción en las decisiones. Es fundamental entonces construir espacios que vinculen a la comunidad educativa al reconocimiento y transformación de los problemas locales, y para ello, promover el uso de la comunicación, el debate argumentado, la reflexión, el análisis, el aprendizaje; apoyándose en estrategias democráticas y deliberativas, como la mediación, la conformación de equipos de

trabajo que asuman responsabilidades de tipo colaborativo y los ciclos de encuentros para reflexionar, disertar y tomar decisiones.

Así se expresan los participantes respecto a lo que ellos observaron y significaron durante el desarrollo de los talleres que propició el encuentro de diversos actores en torno a lo educativo.

“Los primeros días casi no hablaban o hablaban muy pocas personas, el grupo era más pequeño, ya hoy que se finaliza, el grupo es más grande, ya uno se encuentra con la señora que pinta, con el otro señor que canta, con los otros que hacen reuniones, que toman liderazgo y uno prácticamente piensa: esa es la escuela que uno quiere” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“Definitivamente lo más importante para mí de esta experiencia ha sido conocer las distintas voces, las voces de los padres de familia, de los estudiantes. Algunas veces como docente o institucionalmente, actuamos de manera aislada desconociendo el entorno y sus requerimientos. Sumamente significativo conocer la historia, saber cuáles han sido las luchas que han antecedido” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

Existe un reconocimiento general acerca de la importancia de la participación comunitaria, de expresarse, de poder dar cuenta de lo que se piensa, de lo que se cree, como uno de los caminos para superar el individualismo y construir colectivamente. El reto es cómo hacerlo.

Para Mario Sequeda (1985), la participación comunitaria es un elemento esencial de la dinámica educativa y no solo una condición para llevarla a cabo. Por tanto la participación social es un objetivo y una forma metodológica de realizar el proceso de consumación del acto pedagógico.

Hopenhayn (1988), habla sobre las motivaciones de la participación. Según él, existe un “universo motivacional” que mueve a las personas a participar, el cual, él sintetiza en lo que denomina cuatro motivaciones derivadas. Sin embargo, todas se remiten a una motivación última que compromete a la existencia humana como tal, a saber: la voluntad de cada cual de ser menos objeto y más sujeto. Una de las cuatro motivaciones derivadas: mayor auto-estima, permite enriquecer el haz de relaciones afectivas, transformar relaciones neuróticas de dependencia en relaciones “adultas” de interdependencia, y liberarse de la autorrepresión impuesta por la seguridad respecto de las propias capacidades. Me vuelvo “más sujeto” en tanto me valoro como tal, y en tanto valoro y libero mi potencial afectivo e intelectual. Contrarresto, de este modo, la alienación entendida como incomunicación o dependencia afectiva, como sensación de impotencia para incidir en el medio social al cual pertenezco, o como falta de confianza en mis propias fuerzas.

En el desarrollo del proyecto de investigación, ha sido posible constatar, como, generar espacios de participación, donde los participantes tomen parte en las acciones, decisiones y realizaciones, logran empoderar a quienes participan, como verdaderos actores de los procesos.

Así se expresan los actores participantes al finalizar la jornada de los talleres.

“Me parece muy importante que hayan involucrado no solamente a los padres de familia sino a los líderes de la región porque pues cada uno aquí va trabajando pero como islas, todos aislados, cada quien por su lado, entonces así todos integrados fue muy bueno porque aquí asistieron líderes de diferentes asociaciones, grupos, junta de acción comunal, y eso nos obliga digámoslo así a pensar en colectivo” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“lo más significativo ha sido que nosotros podemos decir todo lo que queramos sin quedarnos callados” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

“es importante que nos preguntemos qué queremos que nos enseñen para poder expresar nuestros sentimientos y que nos enseñen mejor” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“Ojalá no fuera el único proyecto que hubiera, ojala hubieran más para que toda la comunidad pudiéramos participar de esto” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

“En una comunidad en que todos participan, donde todos están unidos se lucha por un bien común y no por una parte individual” [P10: Análisis Aportes Actores C.E. - copia.docx]

La débil y fragmentada participación de la comunidad es hoy en gran medida, una de las consecuencias de prácticas asistencialistas, que como mecanismo de manipulación clientelista, terminaron por desdibujar el sentido de la participación comunitaria, al generar divisiones y rivalidades al interior de la comunidad, frenando así, la posibilidad de construir un trabajo con sentido colectivo que supere lo coyuntural.

A decir de Freire: En verdad lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación. Para esto utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos” (1970, p. 75)..

Refiriéndose a Hopenhayn (1988), cuando nos habla del “universo motivacional” que mueve a las personas a participar, en lo que él denomina cuatro motivaciones derivadas, es oportuno

mencionar una de ellas: Ganar mayor control sobre la vida misma. Esto significa, en último término, ser menos “objeto” de decisiones en las que no intervengo y que sólo conozco por los efectos que producen en mí, y ser más “sujeto” o protagonista en el proceso colectivo en el que tales decisiones se desarrollan.

Estas son algunas manifestaciones sobre la participación hechas por algunos miembros de la comunidad durante las reuniones convocadas para trabajar en el Plan de Desarrollo Local.

“Una de las cosas más difíciles hasta ahora en los corregimientos que hemos estado ha sido la participación de la gente, la gente no sale a las reuniones” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

“¿Cómo ve la Administración Municipal la participación Comunitaria? Donde no se estimula para que la gente participe, hable sobre sus problemas, en esto no ha habido ningún acompañamiento. La participación se queda en las firmas de unas personas, realmente no se estimula la participación, que la gente entienda que es un POT” [P 9: POT ANDES Junio 23-2012.docx]

Hopenhayn (1988) anota que también podremos identificar cuatro tipos de participación negativa: la que promueve mayor control o poder sobre los otros (control coercitivo), la que alienta la concentración desigual de recursos, la que integra a procesos excluyentes y disolventes, y la que estimula el egocentrismo.

Es posible reconocer estas formas de participación a partir de los comentarios realizados por miembros de la comunidad durante el desarrollo de los talleres.

“lo que he percibido aquí entre la comunidad es que a veces esos conflictos se generan es primero por la posesión de proyectos, porque a veces se enfrenta una institución con otra por la posesión de un proyecto” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“se evidencia a veces rivalidad entre los líderes de las diferentes veredas, o cada uno, como decían en el lenguaje de los abuelos, cada uno quiere pescar para su costal, entonces tiene mucho afán de protagonismo, entonces se pierden muchas cosas que la comunidad debería de verse beneficiada” [P13: Aportes Devolución información - copia.docx]

“muchos proyectos los empiezan a desarrollar sin siquiera haberlo socializado con la comunidad” [P 6: CUADROS TALLERES.pdf]

4.4 ANÁLISIS INTERPRETATIVO

El análisis interpretativo de la presente investigación, se hace desde el referente teórico propuesto y desde los resultados y hallazgos obtenidos en la información procesada. A partir de este análisis se identifican los aspectos más relevantes, hasta llegar a concluir en los aportes que se consideran hace el presente trabajo de grado a la educación popular, a la educación formal, a la línea escuela y comunidad, y a las comunidades rurales.

Desde el Referente Teórico

La definición del referente teórico del presente trabajo de grado, obedece a la necesidad de encontrar respuestas a algunas situaciones presentes en la escuela rural de HOY, en particular en la escuela rural Francisco José de Caldas. Los cuestionamientos surgen alrededor de dos

elementos: **I)** La compleja y distante relación con la comunidad y **II)** La pertinencia de la propuesta educativa, considerando su ubicación en zona de protección ambiental (Parque Nacional Natural Farallones de Cali). Para encontrar respuestas, fue necesario revisar las políticas educativas determinadas para el sector rural colombiano. La idea se centró en conocer la escuela de AYER, para comprender la escuela de HOY.

Trasegar por la Historia de la Educación Rural en Colombia (capítulo 1) permitió encontrar pistas suficientes para explicarse entre otras situaciones: la descontextualización de la educación rural, la fragilidad de la relación escuela- comunidad, su rezago y abandono. Podemos afirmar de manera contundente que las políticas educativas implementadas no lograron ni identificar, ni mucho menos atender las necesidades y potencialidades reales de este sector.

Es necesario entonces revisar a qué obedece el diseño de estas políticas educativas, por qué, a pesar de los constantes fracasos en su implementación, éstos se reproducen de manera cíclica, gobierno tras gobierno. En este sentido, al entender la estrecha relación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo trazadas para el país, se propone el estudio y realización del capítulo Políticas de Desarrollo para la Colombia Rural, entendiendo cómo algunas problemáticas internas, pero primordialmente las exigencias y demandas externas han influido y determinado en gran medida las disposiciones en torno a lo educativo: La fundamentación filosófica y conceptual de los currículos, la definición de las áreas del conocimiento a trabajar desde la escuela, los contenidos o temas a incluir en los planes de estudio; y por supuesto a partir de esta estructura, la definición de las formas de relacionarse estudiantes y profesores en torno al conocimiento, y de la escuela con la comunidad. Estas situaciones se precisan en el capítulo 3 que aborda la revisión sobre El Currículo, donde se sustenta más que la necesidad, el deber de

pensar y construir nuevas propuestas curriculares de pertinencia y de calidad que bien se merecen las comunidades rurales, para traer como resultado la escuela que HABRÁ¹¹².

Así, como lo manifiesta Cenebra Chávez, es importante considerar que “Pensar en la construcción y desarrollo del curriculum desde una perspectiva comunitaria, implica pensar en la identidad cultural de los grupos de la región, en las organizaciones sociales, en el equilibrio ecológico, en la equidad entre los sujetos participantes, en los procesos (pedagógicos, investigativos, organizativos), en lo social y en lo económico, en los valores culturales a conservar y a transformar, en sus formas de comunicación y en su racionalidad, en los sistemas de creencias y en los códigos de comportamiento”(2004).

Desde el análisis de los resultados y hallazgos obtenidos en la información procesada

A partir del análisis de los resultados y hallazgos obtenidos en la información procesada, presentada en el capítulo 4, resultante del trabajo de campo llevado a cabo en la presente investigación, se hace su interpretación y discusión desde la ubicación de la escuela, objeto de la investigación, en tres momentos: La Escuela del Ayer, La Escuela de Hoy y La Escuela del Mañana, dado que esto permite establecer las relaciones con las categorías de análisis definidas para el presente trabajo de grado.

¹¹² Las propuestas curriculares alternativas, que afortunadamente si se han construido, por la tenacidad de comunidades educativas reflexivas en torno a sus realidades y al impacto social que en ellas tiene la educación, son las que han hecho resistencia al modelo desarrollista, al plantear otras formas de construir las relaciones entre sí, con la naturaleza y con la vida misma.

La Escuela del Ayer

De acuerdo al análisis de los resultados y hallazgos obtenidos en la información procesada, la relación que entre docentes y estudiantes se ha establecido con el conocimiento, deja entrever que si bien cada uno en su rol muestra características, pensamientos, sentimientos, saberes y prácticas distintas, las cuales comparten entre sí, en el momento de abordar el objeto de conocimiento, lo que prevalece es el enfoque de la escuela tradicional, donde el saber lo posee el profesor, y se asume que ambos, profesor y estudiante, pertenecen a una misma cultura, razón por la cual la cultura del estudiante y de la comunidad a la que pertenece es invisibilizada. Esta situación se evidencia cuando se presenta la misma propuesta curricular para todos los estudiantes, sin hacer ninguna diferenciación; cuando los conocimientos y formas de aprender de los estudiantes no son considerados y la evaluación que les permite validar o no su progreso en el aprendizaje, dependerá únicamente de la apropiación del conocimiento que previamente ha sido determinado como el saber académico a adquirir, desconociendo los saberes populares que como sujeto inmerso en una cultura, en interacción con ella, el estudiante ha construido y lleva a la escuela. En otras palabras no se parte de sus saberes previos que es reconocer cómo aprenden los sujetos en su comunidad, en su entorno.

Este modelo que invalida la cultura local, fomenta la ruptura con la identidad del sujeto, imposibilita la construcción del análisis y reflexión del aprendizaje escolar generando que los saberes carezcan de sentido y no impacten en el contexto de la vida misma.

Aquí cobra relevancia el planteamiento de Vigotsky (1978) cuando refiere que el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias y tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de

desarrollo y, como tal, moldea los procesos cognitivos. En este sentido, para Vygotski la actividad educativa transcurre en contextos socioculturales e institucionales que deben tomar la experiencia cotidiana como punto de partida para nombrarla y renombrarla; para significarla y resignificarla, según se expande el universo de significados.

La educación que es una práctica social cuyo propósito explícito es facilitar el acceso y manejo de las herramientas mediante las cuales se construirá el entendimiento de las cosas, con el potencial que tiene de abrir posibilidades de entendimiento, puede también limitarlas o cerrarlas cuando la educación es bancaria. Esto significa la negación del diálogo y captura la idea de un monólogo interminable, en que el educador deposita en el estudiante un saber acabado y fijo que éstos guardarán y utilizarán cuando lo necesiten. Ante este tipo de educación, Freire aboga por una educación problematizadora y liberadora, tal como Vygotski propende por un aprendizaje que incida en la zona de desarrollo próximo, que facilite y guíe el movimiento del nivel actual de entendimiento a un nivel de mayor complejidad cognoscitiva.

De cierta manera el predominio de la educación bancaria como reproductora de un sistema, puede verse a través de las situaciones manifiestas por los participantes y leídas desde la presente investigación, respecto a:

La pérdida del sentido comunitario, expresado en la dificultad de organizarse como comunidad a hablar de sus problemas y a pensar cómo solucionarlos. La apatía frente a los procesos de participación. La frágil relación de la escuela con la comunidad, limitada a la participación en eventos formales institucionalizados por la escuela. La permisividad y pasividad frente a las organizaciones externas que llevan a la comunidad proyectos productivos que no responden a sus necesidades. El individualismo y disputas por la asignación de proyectos entre

los líderes de las organizaciones internas. El deterioro de la relación de la comunidad con la naturaleza, a costa incluso de su integridad. Y la marcada dependencia de organizaciones externas, en su mayoría del Estado, para resolver sus problemas y mejorar sus condiciones de vida; al reflejar en gran medida la estructura social que el sistema de políticas locales y externas ha provocado, y que la escuela, en un estado irreflexivo ha contribuido a fortalecer, al reproducir en su interior el modelo social impuesto, según se constata en el marco conceptual y en el análisis de hallazgos y resultados expuestos en el presente trabajo de grado.

La Escuela Hoy

La Escuela de Hoy representada en la escuela Francisco José de Caldas, busca aportar desde su estructura curricular a la superación de las situaciones expuestas, como consecuencia en parte de lo propuesto para y desde la escuela del Ayer.

Es así, como al interpretar la escuela de hoy, desde el análisis de los hallazgos y resultados, se advierten transformaciones en la relación de los sujetos (docente-estudiantes) con el conocimiento, dado que el modelo que sustenta las prácticas pedagógicas en la escuela rural Francisco José de Caldas, se enmarca en la propuesta curricular de Escuela Nueva, donde como eje central, estudiantes y docentes se reconocen en un medio educativo que se distingue por la toma de decisiones conjuntas, discutidas y argumentadas en torno a las temáticas que se definen como objetos de aprendizaje y puestas en marcha como proyectos pedagógicos.

En estas circunstancias el conocimiento sobre el saber académico que tiene el profesor y el que tiene el estudiante desde su saber popular, se articulan para construir un nuevo conocimiento para ambos sujetos. El conocimiento se propicia en el ámbito de la interacción que permite una

discusión y una reflexión analítica por parte de los participantes, y el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula. Toda esta dinámica se produce al interior de la escuela como institución educativa, lo que significa que no se hace un reconocimiento previo de las realidades del entorno, es decir, elementos fundamentales que impactan la comunidad como su historia, sus construcciones, sus problemáticas y el reconocimiento de las potencialidades del entorno son desconocidas por los docentes de la escuela rural Francisco José de Caldas¹¹³.

Por lo tanto, persiste la desatención de las diferencias culturales y la no inclusión de las particularidades del entorno como eje rector de la propuesta curricular, aun cuando en el modelo Escuela Nueva se traza la importancia de hacerlo.

Lo anterior lleva a reflexionar acerca del énfasis que se ha puesto en reconceptualizar la educación a partir de ideas que subrayan la actividad del estudiante, las interacciones entre quien enseña y quien aprende, la especificidad del contexto en que ocurren estas interacciones y los materiales y estrategias que se utilizan en su realización, que si bien libera de prácticas tradicionales, no implican necesariamente, una ruptura total con la educación bancaria, en el sentido que Freire dio al término. Al considerar la educación como una práctica social su transformación requiere del diálogo y la negociación de significados. Esta negociación se inscribe en un momento histórico particular que no debe perder de perspectiva, pues como señala Bruner (1997), la educación no se sostiene sola y no puede diseñarse como si se sostuviera sola.

¹¹³ Este desconocimiento se refiere a la inexistencia de una información sistemática y organizada del entorno que permita dar cuenta de él, en términos de cómo son las personas que lo habitan, en qué condiciones lo hacen, de qué viven, cuáles son sus problemas y cómo los resuelven, qué identifican como potencialidades, cómo piensan y sienten su hábitat. En fin saber y reconocer del entorno vivo donde la escuela tiene su incidencia.

Existe en una cultura.

Y es en este sentido que se evidencia la existencia de un ethos cultural distinto entre docentes, estudiantes y comunidad, que marca la diferencia acerca de cómo situarse frente al conocimiento, de cómo definirlo y cómo abordarlo. La discusión va en el sentido de qué hacer con estas diferencias culturales: Se asume el carácter dinámico de la cultura apostándole al reto de ponerlas a dialogar y de articularlas para generar nuevos aprendizajes que reviertan en otras formas de relación consigo mismo, con la familia, con la comunidad, con la naturaleza, con la escuela, con el conocimiento; o por el contrario, se le sigue dando lugar de privilegio a la cultura predominante, en la que el saber académico sea el que subordine y anule el saber popular.

En síntesis la escuela de HOY con algunos matices de renovación en cuanto a las formas de interacción y de construir el aprendizaje, muestra una frágil relación con la comunidad, el desconocimiento de las limitantes y las potencialidades que implica estar asentado en el Parque Natural Farallones de Cali, y por lo tanto una propuesta curricular que no hace visible estas circunstancias. En otras palabras, no se determinan, ni se particularizan los contenidos curriculares acordes al contexto y la cultura local que es la que hay que conocer y leer para poder desde la escuela fortalecer y/o transformar, se continua invisibilizando.

Así, a pesar de que a la escuela de hoy le corresponde moverse en una política educativa que le otorga mayor autonomía curricular, que busca precisamente responder a las particularidades de los contextos, en la escuela Francisco José de Caldas, en el momento de abordar allí la investigación, se evidenció la carencia de su implementación.

Este contraste entre lo que **HAY** y lo que **HUBO** permite pensar y proponer un nuevo modelo de escuela que es la que **HABRÁ**.

La Escuela del Mañana

Al contrastar la Escuela del Ayer con la Escuela de Hoy se proyecta con los participantes de la presente investigación, la escuela que se quiere. En esta proyección se hace evidente la influencia que tiene el territorio y su carácter de ser zona de protección ambiental, donde la ubicación en área de parque natural determina en gran medida las formas de relacionarse de los habitantes entre sí, de ellos con las organizaciones que en ella intervienen y las labores que ahí se desarrollan. Llama la atención, como en este contexto en particular, donde la relación de la comunidad con la naturaleza se encuentra significativamente alterada, lo que se propone precisamente es una escuela que enseñe a respetar y a conservar el medio ambiente. En síntesis se demanda una propuesta curricular que responda a la problemática ambiental, haciendo énfasis en la necesidad de transformar las prácticas ambientales, esto, en estrecha relación con la solicitud de construir normas y valores que posibiliten dicha transformación, lo cual se presupone es viable a través de una educación que forme en este sentido, razón por la cual toma relevancia la necesidad de fortalecer y construir una verdadera relación de la escuela con la comunidad, pues solo entendiendo que este tipo de educación se construye conjuntamente será posible realizarla.

De hecho, al considerar el pensamiento de Ángel Maya (2003) cuando expresa que la labor educativa no puede reformar por sí misma, los desequilibrios de una sociedad y en consecuencia el impacto negativo que un estilo de desarrollo ejerce sobre el medio, es importante anotar que lo que sí puede es ser reflexiva frente a las circunstancias y al serlo propiciar la reflexión de los

actores que en ella participan, para así ser coherente con la visión de la educación problematizadora como promotora del desarrollo de la conciencia, lo que implica problematizarse a sí misma, ser reflexiva y crítica de sus propias prácticas. Para Freire (1972), *“...la educación problematizadora implica un acto permanente de develación de la realidad... Esta debe ser el resultado de la inserción crítica en la realidad”*

Proponer para la escuela rural Francisco José de Caldas, el Parque Natural Farallones de Cali como objeto de aprendizaje, significa empezar a construir un currículo como cultura, pues en gran medida las necesidades, los problemas y las potencialidades de la comunidad se originan ahí. También requiere otra forma de interacción de los sujetos con el conocimiento, que incluya la perspectiva comunitaria, el reconocimiento de la identidad cultural, la reflexión acerca de cómo se establece la relación con la naturaleza, el fortalecimiento de los procesos organizativos internos y la articulación con las organizaciones externas que tienen incidencia en la zona.

Gilberto Giménez (2000) precisa esta relación entre cultura y territorio, cuando hace alusión a como el territorio constituye por sí mismo un “espacio de inscripción” de la cultura y, por lo tanto equivale, a una de sus formas de objetivación. En coherencia con este planteamiento, el documento elaborado por los profesores de la Universidad del Valle Jorge Rojas y Daniel Campo “Reflexiones Sobre el Contexto-El Parque Nacional Natural Farallones como Pretexto”, esboza que proponer el Parque como objeto de aprendizaje significa que los estudiantes valoren esta oferta, reconociendo la potencialidad que brinda este espacio natural, no solo como recurso vital para la supervivencia, sino como referente de las comunidades humanas y sus culturas. Además, es el espacio ideal para construir desde el contexto escolar, la norma no procedimental, ni lineal, sino como lo expresa el maestro Guhl (2012) establecer un conjunto de principios y valores, de

normas y regulaciones mediadas por unos principios éticos que enmarquen y definan las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, procedente de un nuevo pacto con ella, basado en una escala de valores en la que se entienda al ser humano y su actividad como parte del mundo natural y no como su eje.

En síntesis el análisis de los anteriores momentos en torno a lo que hubo, lo que hay y lo que habrá indica la necesidad de construir las bases para un diseño curricular diferente, si lo que se quiere es no repetir la historia de manera irreflexiva.

La apuesta por un nuevo diseño curricular implica creer que es posible mejorar la educación, si este se construye con la participación de todos los miembros activos de la escuela, como una estrategia para vencer no sólo la resistencia al cambio, sino para lograr cambios de actitud y de mentalidad. Esto significa encauzar todas las fuerzas sociales que forman parte de la comunidad educativa para construir en y con la comunidad un proyecto educativo con elementos de referencias propio, que será el resultado de un proceso organizativo y comunitario.

Como lo dice Magendzo (1986) que la voz de todos se haga presente, sea válida y valiosa en el currículum. Esto es lo que debe ocurrir cuando se desea llevar a la práctica un modelo educativo capaz de desarrollar aprendizajes personalmente significativos, pero sobre todo social y culturalmente relevantes sobre la base de una construcción de visiones compartidas.

En consecuencia, desde este análisis interpretativo, se puede precisar la interrelación de las categorías y subcategorías de análisis: El desequilibrio con la naturaleza muestra los desequilibrios al interior del sistema social los cuales en el presente trabajo de grado se hacen evidentes en las formas de organización y de participación que señalan una identidad cultural

propia de los participantes. A su vez, estas condiciones sociales son leídas y reflexionadas desde la escuela que en tres momentos diferentes, muestran la Relación Escuela – Comunidad, desde donde se hace visible la interdependencia de las categorías y subcategorías de análisis definidas para el presente trabajo de grado.

5. PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS BASES DEL DISEÑO CURRICULAR EN LA ESCUELA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Una vez que en el presente trabajo de investigación se generan procesos de participación que empoderan a los diferentes actores: padres y madres de familia, líderes comunitarios, estudiantes, egresados y docentes, en torno a la idea de construir conjuntamente la propuesta educativa local, a través de reconocerse como aportantes determinantes en esta construcción, en los encuentros realizados para contextualizar el entorno vital, al identificar y analizar las necesidades, problemas y potencialidades de la comunidad y reconocerlos como objetos de aprendizaje socioculturales y ambientales, surge el marco estructural de las bases para el diseño curricular aquí propuesto.

Es importante anotar, que como se evidencia en el presente trabajo de grado, la potencia del diseño curricular que aquí se plantea, radica precisamente en la participación de los diversos actores, razón por la cual, la articulación de los saberes académicos con los saberes populares se deberá convertir en una dinámica propia y constante de esta propuesta educativa, de modo que se ratifique la relación existente entre sociedad y currículum, pues como lo manifiesta Magendzo (2003), se debe tener en cuenta que el sentido último de los temas y contenidos transversales emerge, precisamente de esta relación... ya que éstos se generan como resultado de los múltiples problemas que la sociedad enfrenta y de los cuales la educación y el currículo debe tratar.

Debido a que los temas transversales van a ser parte constitutiva y fundamental en el marco estructural de las bases para el diseño curricular, se considera necesario profundizar en las diversas concepciones acerca de los temas transversales, dado que como lo expresa Magendzo (2003) cada una de ellas responde a visiones sociales y pedagógicas diferentes. Así:

La concepción académica centra el currículum en las disciplinas de estudio. Se estima como fundamental el conocimiento acumulado en los centros de excelencia académica y de investigación. Estos conocimientos tienen especial significación para insertarse en la vida moderna. Son considerados "conocimientos de punta", de carácter universal y globalizado, y - como característica de nuestra época- son estimados como factor clave del crecimiento y del desarrollo. En esta concepción se asume que educarse en las disciplinas es educarse para la vida. Según (Schiro 1978, citado por Magendzo, 2003, p.17) los que se ubican en esta perspectiva han acuñado el término de educación liberal, (Hirst, Phenix y Whilefield).

Los diseñadores del currículum que trabajan en esta concepción, estiman que todo el contenido curricular se encuentra en el saber acumulado por la academia y que el currículum se expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudio. En términos esquemáticos el docente es el transmisor activo de la cultura asumiendo un rol directivo y el estudiante un receptor de ésta. La evaluación tiene como propósito medir la adquisición del conocimiento disciplinario y la jerarquización de los estudiantes.

En esta perspectiva, los temas transversales están inmersos indivisiblemente a los contenidos temáticos de las disciplinas de estudio, el estudio sistemático y en profundidad de estos contenidos necesariamente abordará los temas transversales.

La concepción tecnológica fue consignada en sus inicios como una concepción para la eficiencia social. Su intención última es preparar al sujeto niño-joven para que se convierta en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio, de manera que contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad y propenda a su perfeccionamiento. (Bobbitt, 1918, citado por Magendzo, 2003, p.18). Las situaciones problemáticas y conflictivas no tienen mayor trascendencia para el currículum.

El aprendizaje se relaciona con cambios observables en el estudiante, este aprende actuando, por consiguiente asume un rol activo, en aquella secuencia de aprendizajes que el docente planifica... La evaluación tiene que dar cuenta, de manera objetiva y "científica" con datos empíricos que cada uno de los objetivos ha sido alcanzados, que los estudiantes han alcanzado los estándares pre-establecidos, que la secuencia o jerarquía de aprendizajes es la adecuada.

En esta concepción se podría asumir que todos aquellos temas transversales que son problemáticos y que no conducen a que las personas puedan actuar con eficiencia en la sociedad, no tienen cabida en el currículum.

La concepción de realización personal, a veces denominada currículum personalizado o currículum paidocéntrico. El diseñador de este currículum focaliza su quehacer en el crecimiento integral del estudiante, en identificar sus necesidades. No pone el acento en las disciplinas o en la sociedad sino en las inquietudes de los estudiantes. En otras palabras, los intereses del estudiante priman sobre los de las disciplinas de estudio, las necesidades sociales, los intereses de padres o los docentes al momento de tomar decisiones respecto al currículum. El currículum no es pensado como una lista de materias o contenidos a ser aprendidos sino más bien como contextos, ambientes o unidades que son organizados como oportunidades, al interior del cual los

estudiantes pueden generar conocimiento.

Un aspecto importante de esta concepción es que el estudiante crece en contacto con su medio social, experimentando con su contexto social. El conocimiento surge de esta experiencia vital que tiene el sujeto que aprende con su medio. El estudiante es un sujeto hacedor de significados a partir de su experiencia. Lo importante es que los educandos exploren y experimenten con un ambiente físico, social y cultural, muy enriquecido, en el que hay una variedad de materiales y personas. Los docentes son los que proveen un ambiente estimulante para el aprendizaje, son facilitadores de experiencias, presentan oportunidades de aprendizaje. La evaluación no es empleada para comparar estudiantes según estándares pre-establecidos, sino para permitirles el crecimiento.

En esta concepción los temas transversales más que impuestos externamente surgen desde los y las estudiantes, más que predeterminedar apriorísticamente los temas, éstos emergen desde el enfrentamiento con el medio social y cultural.

La concepción de reconstrucción social plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan. Los diseñadores de currículum en esta modalidad, parten de la premisa que la supervivencia de la sociedad está amenazada por una serie de problemas agudos, como son la pobreza, el sexismo, la polución, el abuso infantil, la corrupción, la explosión demográfica, etc. El currículum debe equipar a los estudiantes para comprender estos problemas, visionar una sociedad distinta y entregar las herramientas para aproximarse a esta visión.

El conocimiento curricular tiene como referentes las significaciones personales que le otorgan los estudiantes a su relación con la realidad. Existe una relación estrecha entre conocimiento y valores. Una buena educación es aquella que propende a formar personas capaces de conocer su realidad, de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de la sociedad, a la transformación de la sociedad, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor. De aquí que la conformación de un trabajo educativo en equipo, basado en el dialogo y en la búsqueda del consenso, es determinante en esta concepción.

Se le asigna al modelaje un rol fundamental en el aprendizaje, y en este sentido el rol del docente es el de ser un guía crítico; el estudiante es un integrante de su sociedad, un agente del cambio social y en esta calidad debe ser un agente activo, hacedor de significados, crítico, creador y comprometido de su aprendizaje. El aprendizaje tiene lugar tanto en la institución educativa como en la comunidad. En esta concepción la evaluación objetiva o formal, referida a objetivos o competencias no tiene mucho sentido, sino que por el contrario, la subjetiva basada en la opinión de los estudiantes.

Sin lugar a dudas que esta concepción es la que aproxima los temas transversales de manera problematizadora, facilitando procesos de compromiso personal y colectivo con una variedad de situaciones que preocupan a la sociedad en su conjunto.

Según Magendzo (2003:23), se trata entonces de crear -mediante la transversalidad- nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimiento interdisciplinario; de plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas; de saber leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que estos toman forma alrededor de

las categorías de raza, género, clase y etnia; de vincular estrechamente y horizontalmente -sin ánimos de dominación sino de diálogo y comunicación-, el conocimiento universal y el particular, el conocimiento sistematizado por las disciplinas académicas con el conocimiento de la vida cotidiana, el conocimiento objetivo con el subjetivo; de visualizar la totalidad de la cultura que existen en la sociedad, de erradicar en el currículum todo atisbo de discriminación y subordinación de género, etnia, religión, clase, orientación sexual, discapacidad, generación.

De acuerdo con Magendzo (2003:39), los temas transversales se instalan en el currículum como resultado de un proceso participativo y deliberativo en el que se han consensuado saberes e intenciones entre distintos actores sociales que han intervenido en el itinerario de su construcción. Cada uno aporta y comparte sus experiencias, visión del mundo, su escala de valores y concepción educacional en un proceso que, por cierto, no está exento de tensiones, intereses y posiciones encontradas y contradictorias. En otras palabras, la transversalidad como parte constitutiva del currículum ha sido el resultado de múltiples y profundas conversaciones sobre sistemas valóricos y curriculares. Es este proceso el que les confiere legitimidad y validez y los instala como parte integral de las políticas públicas en educación.¹¹⁴

Los temas y contenidos transversales se proponen formar para la vida, atendiendo a dimensiones valóricas y cognitivas.

Para Magendzo (2003:40) el acento que la transversalidad pone en lo valórico refiere, a lo menos a tres aspectos relevantes: uno relacionado con el desarrollo de la personalidad integrada

¹¹⁴ El propósito y los resultados derivados de la presente investigación son coherentes con esta concepción expuesta por Magendzo, la cual soporta el marco estructural del diseño curricular participativo.

emocionalmente, equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que vive; otro ligado con la capacidad y voluntad para regular la conducta y, por último, un aspecto vinculado a la capacidad de interacción social y de responsabilidad por los otros.

En cuanto a lo cognitivo, la transversalidad se relaciona con el desarrollo del pensamiento, que apunta a fortalecer aquellas habilidades cognitivas vinculadas preferentemente al aprender a aprender, la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, la producción de ideas, el análisis y reflexión en torno a las consecuencias de los propios actos, entre otras de esa índole. Todo esto con el propósito de fortalecer en los estudiantes aquellas comprensiones y capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, con el fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en situaciones de conflicto de valores y tomar posturas y decisiones de las que se hagan responsables.

Los Temas Transversales y Las Asignaturas¹¹⁵

Con relación a las asignaturas Magendzo (2003:44) plantea que la transversalidad tiene un reconocido espacio de realización y desarrollo en las diversas asignaturas. Se podría sostener que muchas disciplinas de estudio se aproximan de una u otra forma a los temas y contenidos transversales, con visiones y perspectivas diferentes: De igual manera se puede afirmar que no hay una disciplina que se los apropie excluyendo a las demás. El desarrollo de los temas y contenidos transversales es de responsabilidad compartida de muchas asignaturas, estas se enriquecen al incorporar los temas transversales.

¹¹⁵ Para el presente trabajo las asignaturas mencionadas equivalen a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento establecidas en el artículo 23 de la Ley General de Educación (1994)

Efectivamente, la transversalidad permite que distintas disciplinas se aproximen y refuercen mutuamente en torno a propósitos comunes, rompiendo así la fragmentación y segmentación del conocimiento, tan típica de los diseños curriculares disciplinarios. El desafío que se enfrenta, por lo tanto, no es el de hacer malabares para "meter" los temas transversales en las diversas asignaturas, es necesario analizar en profundidad los programas, para identificar como estos pueden asumir los temas transversales y ver las oportunidades que ofrecen para abordarlos.

En síntesis los temas transversales son oportunidades para una educación afectiva, intelectual, moral y social, cuyos aportes fundamentales a los contenidos de los programas de estudio y sus objetivos residen en: Su fuerza problematizadora y su vinculación a la cotidianidad de los estudiantes, siendo precisamente esta condición la que lleva a superar en el presente trabajo, la idea de un currículo basado en meros contenidos o temas de estudio, sino que involucra a los diferentes actores aquí expuestos; a pensar en afectar el orden regulativo de las relaciones pedagógicas y de las estrategias para acceder y producir conocimientos, afectos, disposiciones y prácticas.

Es así, que a partir de la observación, el análisis, la interpretación, sistematización y categorización de las necesidades, potencialidades y proyecciones, que surgen desde los encuentros con los participantes de la presente investigación, se proponen los temas transversales que van a estructurar las bases para el diseño curricular, resultado de este proceso.

Para este propósito inicialmente se identifican como ejes curriculares:

La Relación Comunidad - Naturaleza, al cual convergen los objetos de estudio relacionados con la influencia y potencialidades del Parque Nacional Natural Farallones: En la vida particular,

en la familia, en la comunidad, en la ciudad, en el país y de estos, en articulación con el mundo.

La Relación Escuela – Comunidad, desde el cual se integran los saberes y las practicas populares a los saberes académicos, de tal forma que el conocimiento construido sea el resultado de su interacción dialéctica. Se retoman las formas de enseñar y aprender que tiene la comunidad, dándole valor a la cotidianidad y a su conocimiento. De igual manera este saber popular se relaciona en la escuela con el conocimiento científico desde el cual se describe, se relaciona y se explica la vida. Articulados ambos darán un nuevo saber que siempre será dinámico.

La Identidad Cultural, abarca los aspectos relacionados con el reconocimiento del sujeto con relación a si mismo, a su familia, a la escuela y a su comunidad. Los objetos de conocimiento se estructuran con base a la construcción de normas y valores, el desarrollo de potenciales y actitudes colaborativas, solidarias, cooperativas, de trabajo en equipo, críticas y reflexivas que conduzcan a revisar y a fortalecer los procesos de participación que conlleven a consolidar la organización escolar y comunitaria.

Alrededor de estos ejes curriculares, como se hace evidente en el capítulo de análisis del presente trabajo, la ubicación de la comunidad y de la escuela en el Parque Nacional Natural Farallones (PNNF) determina en gran medida las condiciones y maneras de existir, así como sus relaciones.

El PNNF constituye un espacio biofísico donde el entorno natural, la comunidad y la escuela se interrelacionan, influyen y a su vez son influidas por las formas de organización y de participación que estructuran su Identidad Sociocultural. En este contexto, la relación

Comunidad-Naturaleza y la relación Escuela - Comunidad dan cuenta de las necesidades, problemáticas y potencialidades de la zona, las cuales son leídas a partir de cómo surgen y se desarrollan estas relaciones con principios fundantes de equidad y sostenibilidad, en el tiempo: Ayer, hoy y como se proyecta al mañana, para así, llegar a constituir el marco estructural de las bases del diseño curricular en el presente trabajo de investigación.

De esta manera, el entorno vivo se constituye en el centro de la construcción de la propuesta curricular que ha de impulsar y desarrollar el conocimiento, la investigación, la reflexión y la acción; donde los aprendizajes vayan más allá de adquirir simplemente conocimientos y habilidades, sino que permitan actuar sobre el entorno social y natural con fundamentación y responsabilidad, de modo serio, profundo, constructor y transformador.

Es así, como para estructurar las bases del diseño curricular participativo se toman como referentes los objetivos para la conservación propuestos en el Plan de Manejo Ambiental del Parque Nacional Natural Farallones de Cali ¹¹⁶ y las orientaciones que en torno a la vinculación de estos objetivos se hace a las Instituciones Educativas ubicadas en la zona del Parque, en el documento Reflexiones sobre el Contexto: El Parque Nacional Natural Farallones como pretexto.(2010)¹¹⁷, desde donde se plantea que los objetivos de conservación, son útiles para la

¹¹⁶ El Plan de Manejo Ambiental del PNNF es una herramienta técnico administrativa de planificación que contiene un Plan Estratégico de Acción, que permite la organización, priorización y adecuación de las diferentes iniciativas y decisiones institucionales. Es a este nivel, en donde el parque expone los retos a asumir en el próximo quinquenio partiendo de cuatro estrategias de trabajo: la primera es el “Ordenamiento Ambiental del Territorio”, que busca minimizar los impactos producidos por el uso y ocupación del territorio, traducidos en una optimización de la integridad de los ecosistemas con base en la restauración participativa; identificación de la situación jurídica de los predios ubicados en el parque y fragmentación predial; seguimiento a actividades extractivas con fines económicos y registro de procesos sancionatorios; planes para la prevención, control y mitigación de incendios forestales. PARQUES NACIONALES NATURALES DE COLOMBIA-DIRECCIÓN TERRITORIAL SUROCCIDENTE Cali - Valle del Cauca- 2005

¹¹⁷ De acuerdo con el documento Reflexiones sobre el Contexto: El PNNF como pretexto (2010) al pensarse en él

escuela porque a través de estos se define la acción institucional del PNNF y sirven en la Institución Educativa como referentes de aprendizaje, que han de orientar los temas transversales. Es el entorno, donde se puede experimentar la transversalidad, donde las disciplinas serán instrumentos que ayuden y contribuyan a descubrir e interpretar la realidad, donde se percibe la globalidad de la naturaleza, en la que todo está relacionado, nada está incomunicado y todo forma parte de todo: el agua, el aire, el sol, la tierra, la fauna, la flora, el hombre y su cultura.

Según lo planteado, se diseña un mapa conceptual que muestra las relaciones entre las categorías que emergieron durante la investigación, en las cuales se fundamenta el marco estructural de las bases del diseño curricular. Ver figura 18.

De acuerdo con Fuenzalida (2005), el entorno está constituido por los ámbitos en los cuales se desarrollan las vivencias y experiencias de los actores educativos: estudiantes, docentes, familias y comunidad en general. A partir de los ámbitos que habitan se construye un espacio curricular que permite interpretar los acontecimientos, fenómenos, relaciones y las manifestaciones individuales y sociales de las personas y sus comunidades, los saberes, prácticas y apreciaciones. Así, el entorno es la base para la construcción de aspectos como:

como objeto de aprendizaje, es indispensable reconocer un referente de sentido social y cultural, que responda a una necesidad vivida por la comunidad ya que la mayoría de las veces se relaciona con las áreas protegidas por la vía de la prohibición, antes que de una manera proactiva.

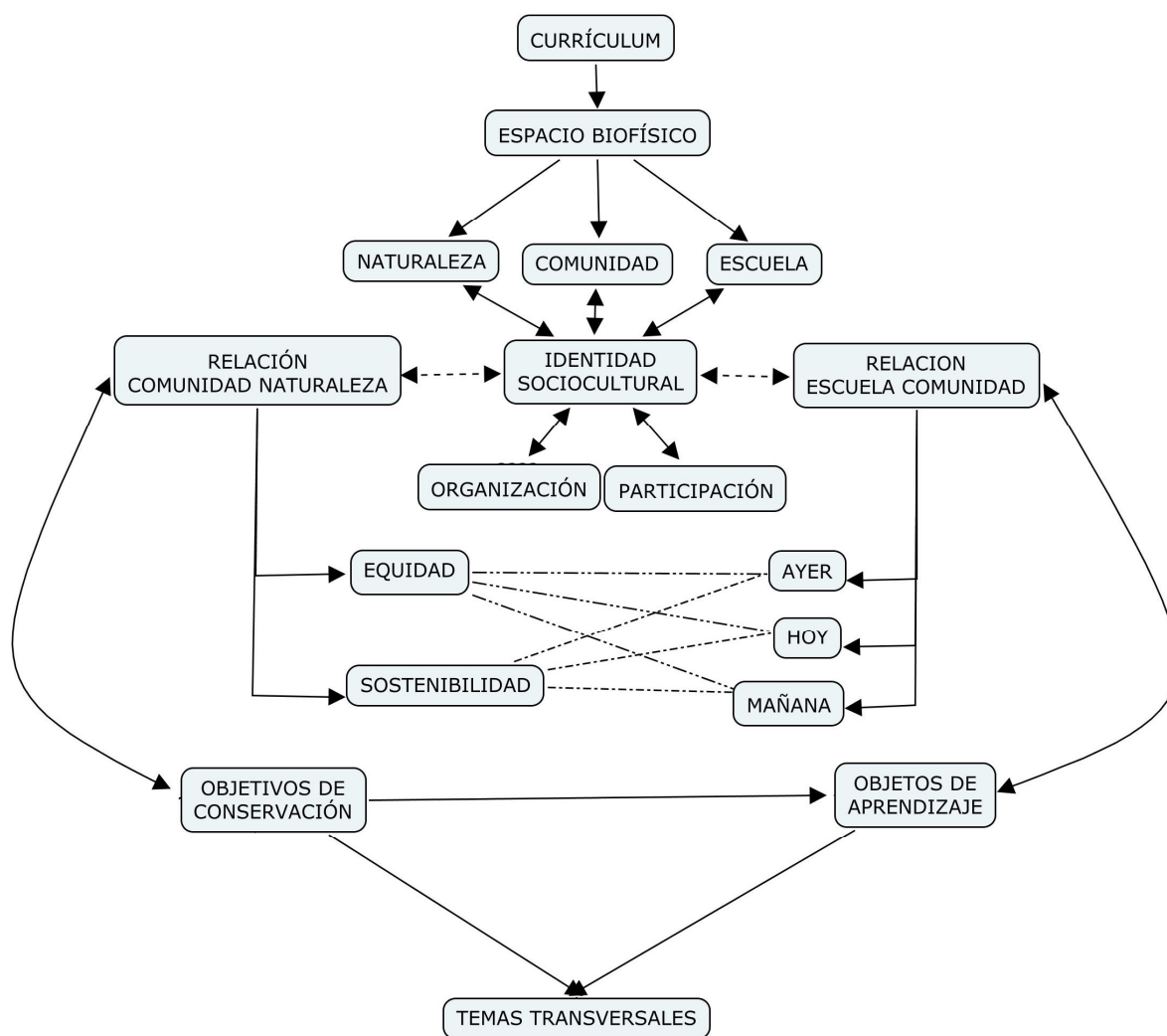


Figura 29. Modelo de Interpretación de las Relaciones entre las categorías que fundamentan La Propuesta del Diseño Curricular

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, sensaciones, y en los sentimientos de las personas. Es un ámbito que tiene un valor relacional, de intercambio y, también, un valor estético.

Las bases que fundamentan el diseño curricular propuesto desde estas dimensiones responde a la concepción sobre currículo planteada en el presente trabajo de investigación y es coherente con la idea de que éste sea construido y dinamizado de manera participativa por todos los actores que involucra el proceso educativo. Así, en el nivel de diseño se retoman los tres principios propuestos por Fuenzalida (2005) como base curricular y se reafirma el referente conceptual de la presente investigación: El currículo como selección cultural - El currículo como construcción social - El currículo como reconstrucción sociocultural y productiva.

De igual modo, en concordancia con los resultados del análisis de la presente investigación y con el referente teórico que la sustenta, esta fundamentación de diseño curricular cuenta con amplias posibilidades para ser desarrollado, en torno a los ejes curriculares determinados: Relación Comunidad-Naturaleza, Relación Escuela-Comunidad e Identidad Cultural; la

articulación necesaria de los saberes populares con los saberes académicos, y aun con los saberes técnicos de las instituciones especializadas, que para su implementación va a requerir, y la necesidad de explorar y ojalá apropiar desde la práctica docente la transversalización de las áreas disciplinares del conocimiento, para lo cual es importante adoptar las concepciones que para las áreas básicas fundamentales de Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Sociales se plantean en el documento de lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1998).

Así, para las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, la construcción y la pertinencia del currículo tiene que ver con la organización escolar, con las preconcepciones de los estudiantes, así como con el diagnóstico o estudio riguroso permanente del contexto natural y socio-cultural, regional y local donde se lleva a cabo la acción educativa. El estudio del medio incluye conocer la localidad y la región (lo cotidiano del estudiante) analizado dentro del contexto nacional e internacional. Algunos de los elementos que se deben considerar en el estudio pueden ser en términos generales, los correspondientes a la riqueza regional en cuanto recursos naturales (parques naturales, riqueza hídrica, minera...), en cuanto al desarrollo económico que depende directa o indirectamente de los recursos que ofrece el medio (ejemplos: explotación agrícola y ganadera, explotación minera, explotación de los recursos marinos, etc.), igualmente es necesario que el estudio este contextualizado dentro de la dinámica social y cultural, específicamente en relación con la tecnología y sus impactos (MEN, 1998).

En la educación básica primaria, el desarrollo curricular de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, se orienta hacia una máxima integración, teniendo como punto de partida los recursos naturales y en general, el medio ambiente (MEN, 1998).

Desde el área disciplinar de las Matemáticas se plantea que respecto a las relaciones existentes entre cultura y matemáticas, centrándose algunas de ellas en la relación entre cultura y aprendizaje. Revisiones al respecto han sido elaboradas por Bacon y Carter (1991) y han tomado como base el análisis de las diferencias entre colectivos respecto a estilos perceptuales, desarrollo espacial, resolución de problemas, lenguaje, reconocimiento de invariantes y actitudes culturales hacia el aprendizaje. Como resultado de estas investigaciones, por una parte, se reconoce hoy el contexto cultural como elemento importante que puede proveer al individuo de aptitudes, competencias y herramientas para resolver problemas y para representar las ideas matemáticas, lo que explica que una determinada cultura desarrolle más significativamente unas u otras ramas de la matemática (MEN, 1998).

El contexto tiene que ver con los ambientes que rodean al estudiante y le dan sentido a las matemáticas que aprende. Variables como las condiciones sociales y culturales tanto locales como internacionales, el tipo de interacciones, los intereses que se generan, las creencias, así como las condiciones económicas del grupo social en el que se concreta el acto educativo, deben tenerse en cuenta en el diseño y ejecución de experiencias didácticas (MEN, 1998).

Desde el Lenguaje se plantea que la acción educativa es entendida como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje.

El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos (MEN, 1998).

Y para el área de las Ciencias Sociales se plantea como uno de sus objetivos fundamentales: Comprender el mundo, vivirlo y transformarlo, promoviendo ciudadanas y ciudadanos que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario (MEN, 1998).

Así, el papel de las Ciencias Sociales no es tanto la explicación causal de hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas.

Las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tienen para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados (MEN, 1998).

La formación en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social, entre otros, puede lograrse haciendo reflexivas las prácticas de generación de conocimiento que se susciten desde las clases. Los estudiantes y profesores deberán definir la relevancia social o cultural que tiene el tratamiento de los problemas que se formulen (MEN, 1998).

Cabe anotar que en el marco estructural de las bases para el diseño curricular participativo aquí propuesto en el que se articulan los objetos de aprendizaje propuestos por el plan de manejo ambiental del PNNF con los temas transversales y con algunos contenidos programáticos propuestos como objetos de aprendizaje., desde el estudio Reflexiones sobre el Contexto: El PNNF como pretexto para el aprendizaje(2010), este, tiene un carácter dinámico y cambiante, y constituye un referente que recoge como ya bien se ha dicho la experiencia y los resultados del trabajo de campo de la presente investigación. En este sentido, la propuesta curricular podrá ser

ajustada a los niveles o grados de estudio según el nivel de complejidad requerido, y deberá modificarse según la dinámica que cobre a partir de la acción y reflexión de los actores participantes, teniendo presente que lo que aquí se plantea es una transversalidad procedimental e incluyente de todos los sujetos, en la relación cultural y ecológica de la escuela y comunidad.

La forma como se implementen las asignaturas o áreas fundamentales del conocimiento para desarrollar y llevar a cabo el diseño curricular, podrá y deberá ser objeto de futuras investigaciones de carácter pedagógico.

Cuadro 4. Modelo del Marco Estructural de las Bases del Diseño Curricular Participativo

Objetivo de Conservación del PNNF No. 1	Proteger y mantener la oferta del recurso hídrico que genera el Área Protegida, como bien aportante al desarrollo y eje cultural en el Valle del Cauca. Este objetivo está en relación con la necesidad de reconocer, conservar y proteger los ríos y sus afluentes, teniendo en cuenta que no solo se trata de un problema físico, sino que incorpora la presencia de comunidades que tienen este sistema hídrico como parte de su cultura.
Objeto de Aprendizaje propuesto	Como objeto de aprendizaje significa que los estudiantes valoren esta oferta, reconociendo la potencialidad que brinda un espacio natural como el Parque no solo como recurso vital para nuestra supervivencia sino como referente de las comunidades humanas y sus culturas. ¿Cómo usamos el agua?, ¿qué papel jugamos en su conservación y cuidado? ¿En realidad qué tanta agua tenemos disponible?
TEMAS TRANSVERSALES	
La Comunidad y su relación con el agua	
El agua: Recurso o Sistema Vital	
Las diferentes formas de convivir con el agua	
La cultura y sus transformaciones a través de su relación con el agua.	

Objetivo de Conservación del PNNF No. 2	Conservar los ecosistemas naturales de Bosque Tropical, Bosque de niebla y páramo en el PNN Farallones para garantizar la presencia de especies representativas, de flora y fauna.
Objeto de Aprendizaje propuesto	Aquí hay un tema de aprendizaje que puede incluir exploraciones en las zonas y puede ser un punto de convergencia para el trabajo conjunto entre la entidad encargada del manejo del parque, la escuela y la comunidad. Indagar y conocer sobre los programas de conservación de las poblaciones de aves y flora ya que, por un lado, pueden ayudar a prever los efectos que pueda tener la alteración del hábitat sobre las poblaciones estudiadas. Esto potenciaría la articulación de la escuela con otras organizaciones expertas en el tema y desde su espacio ayudar a su difusión y convocar a las comunidades a ser parte de estas iniciativas.
TEMAS TRANSVERSALES	
La biodiversidad natural y cultural	
Posibilidades y potencialidades en la biodiversidad	
El espacio biofísico: problemáticas, limitaciones y potencialidades.	

Objetivo de Conservación del PNNF No. 3	Mantener ambientes naturales en el Parque Nacional Natural Farallones de Cali, que permitan la coexistencia armoniosa con culturas materiales y vivas.
Objeto de Aprendizaje propuesto	Se reconoce el papel que juegan las comunidades indígenas y afrocolombianas asentadas en el área del parque. Estas comunidades hacen presencia principalmente en el flanco occidental (zona pacífica) del parque, mientras en el flanco oriental (Municipios de Cali y Jamundí) la población es campesina. Para las Instituciones Educativas se trataría de estudiar las formas en que estas comunidades utilizan el parque, mostrando las potencialidades de esta forma de relacionarse y lo que podríamos aprender de ellas. La escuela podría jugar un papel en la promoción de tecnologías que tengan en cuenta las condiciones particulares de estas áreas protegidas. Aprender de otras concepciones sobre la naturaleza y por lo tanto, de relacionarse con ella.
TEMAS TRANSVERSALES	
La comunidad y la historia de su relación con la naturaleza	
La convivencia y la toma de decisiones	
Pasado y presente de la comunidad cercana a mi escuela	
La organización y participación comunitaria	

Objetivo de Conservación del PNNF No. 4	Proteger las bellezas escénicas de la Formación Farallones, su particularidad altitudinal y su valor geomorfológico.
Objeto de Aprendizaje propuesto	Estamos frente a un monumento y un patrimonio que debemos conservar para las futuras generaciones. Esta formación montañosa puede entenderse como el producto de miles y miles de años de transformación dinámica, en el que las placas tectónicas se han encontrado para levantar estas enormes moles que en últimas son las responsables de la calidad climática, como mínimo de la zona pacífica vallecaucana y el sur del valle geográfico del alto río cauca. Aquí las Instituciones Educativas se topan con un tema fundamental para la formación: reconocer los procesos de largos períodos geológicos de la tierra, lo cual puede servir para reconocer la enorme disparidad entre nuestra cronología como especie y la de las formaciones naturales, como una mediación para confrontar los imaginarios antropocéntricos que pretenden el dominio sobre la dinámica de la biosfera.
TEMAS TRANSVERSALES	
La Tierra como sistema vital	
Relaciones de interdependencia en y con la naturaleza	
Las formaciones naturales y las formas de la cultura	

Probablemente en el marco de este diseño curricular cobren vida temáticas como:

La historia del hombre y la transformación de su cultura a través del uso y relación con el agua.

La construcción de relatos sobre la vida del parque: sus animales, sus bosques, sus montañas, sus nacimientos de agua, sus habitantes.

La Expedición Botánica: Una réplica en el Parque

Mitos y Leyendas alrededor del Parque

La tecnología que permitió a los primeros pobladores sobrevivir en el parque,

El asombro ante la arquitectura natural y cultural.

La construcción de monografías de las familias, alrededor de sus costumbres, creencias, formas de subsistencia y tradiciones.

Relaciones entre el agua, la vida de los animales, la vida de las plantas y la vida del hombre.

Cómo y para qué se construye un sendero ecológico.

Formas de ser, de sentir y de hacer de las personas, los animales y las plantas según el ecosistema que habiten.

Cómo ser amigo y ser amigable con el Parque

Y así un sin fin de posibilidades, que lo van a dinamizar. Eso sí, igual de importante que la temática a abordar, será ser consecuente con la idea de que los proyectos pedagógicos, de aula, y/o productivos que surjan motivados por esta propuesta curricular, tendrán el reto de construirse en el ejercicio de la participación efectiva de padres y madres de familia, docentes, estudiantes, organizaciones comunitarias y organizaciones externas que inciden en la comunidad. Esto significaría conquistar la escuela como el espacio de socialización que debe ser y trabajar de esta manera, en un aporte real y concreto a la consolidación de los procesos de pacificación que hoy busca el país.

Aportes de la Investigación

Finalmente se consideran como aportes fundamentales de la presente investigación los siguientes aspectos.

Para la comunidad, lo significativo de esta experiencia radica en haber propiciado un encuentro entre diversos actores considerados como relevantes: La escuela representada por las docentes, estudiantes y padres de familia, y las organizaciones internas representadas por los líderes y vecinos de la comunidad.

Este encuentro de diversos actores favoreció la confrontación de saberes sobre el entorno y el tema de la educación. La puesta en común de diferentes puntos de vista y formas de comprender los problemas locales, permitió el reconocimiento de la importancia del espacio de participación y del encuentro con la comunidad.

Para las docentes de la escuela haber generado un espacio significativo de reflexión en cuanto a qué enseñar y qué aprender, pero fundamentalmente para qué y cómo. Explorar y vivir otra concepción de escuela que puede ser posible.

Para los estudiantes y jóvenes encontrarse con la posibilidad de reflexionar sobre lo que ellos hacen a diario en la escuela y de proponer alternativas al respecto. Así, como contar con la oportunidad de participar en la construcción de su propuesta curricular.

Para la Institución Educativa Los Andes y para el sector educativo rural del municipio de Cali, poder contar con un referente local, acerca de por qué, para qué y cómo construir una propuesta curricular con la participación de la comunidad.

Para la Educación Popular, la Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario y su línea de investigación Escuela y Comunidad, el poder demostrar cómo sus principios fundantes constituyen hoy un soporte teórico determinante, para recuperar desde la escuela los conocimientos populares, si lo que se busca es hacer transformaciones de calidad y la pertinencia

en la educación formal.

6. REFLEXIONES DE LA INVESTIGADORA SOBRE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Al principio algunos temores estuvieron presentes, especialmente aquellos que rondaban el tema de la participación. ¿Qué sucedería si los padres y organizaciones de la comunidad no les interesa el tema a tratar? Pues bien, si algo quedó claro es que definitivamente sí, a pesar de todos los intentos por derrumbar las posibilidades reales de participación, aún existen voces que quieren ser escuchadas, ideas que demandan ser acogidas, diálogos que hay que establecer y sobre todo, en el caso particular de esta experiencia, saberes que respetuosamente quieren, pueden y deben articularse; porque La Escuela y La Comunidad lo necesitan para pervivir con dignidad.

Esta apreciación que conjuga el inicio y el final del proceso de investigación se sustenta en otras reflexiones que realicé en diferentes momentos:

Para tener presente: ¿Qué significa vivir en una zona de Parque Natural para los actores participantes? Desde la legalidad – Desde la realidad. Al conocer la distancia y contradicciones entre lo que plantea la normatividad ambiental y lo que realmente ocurre en el parque.

Luego de reconocer en el proceso de diagnóstico participativo las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad, queda claro que lograr la pertinencia del currículo es un camino por construir.

La riqueza natural de la zona, hoy también afectada por el desequilibrio de la relación del hombre con la naturaleza, es un potencial para trabajar en el proceso educativo.

Luego de escuchar los aportes e intervenciones de los participantes, siento que este pensamiento subyace a sus palabras: “Teníamos algo que decir al respecto, solo que no se nos había dado la palabra, ni el espacio para encontrarnos”

A lo que me quiero referir es a que no hubiera sido posible llegar a tales reflexiones, sin la participación crítica, reflexiva y propositiva de los diversos participantes durante el desarrollo de la investigación. El asombro ante el empoderamiento y apropiación del tema por parte de la comunidad, me hicieron superar el temor y encontrarme con un sentimiento de gran responsabilidad ante el potencial de ideas que se suscitaron una vez nos permitimos reconocernos como sujetos y construimos a través de la participación.

Al observar como surgía el reconocimiento de si, del otro y del entorno, como a medida que se avanzaba en las jornadas de los talleres, los más tímidos ganaban confianza para hablar de sus realidades y de sus ideales, comprendí del gran valor de la IAP en los procesos de concientización.

De niños, jóvenes y adultos percibí muchas expresiones y otras tantas actitudes que me conmovieron: Rostros de niños felices por el encuentro con sus padres, entrega y concentración total en el momento de hablar de su entorno, de su historia, de los personajes de la comunidad, de sus riquezas naturales, de sus problemas, de sus necesidades y de sus potencialidades. Así al final de esta experiencia de investigación me queda la certeza que es posible apostar por una transformación de las realidades sociales desde y con la comunidad, siempre y cuando nos

liberemos de pensamientos canónicos que nos han mantenido atados a la dependencia, al permitir que otros hablen y decidan por nosotros. Como lo dice Fals Borda:

Cuando vibran al unísono el observador y el observado,
Cuando se quiebra la relación de sumisión
Se oye clara la voz reprimida de la gente
y queda al descubierto la rica estructura del saber
popular que hasta entonces había permanecido oculta
bajo capas de desprecio y desconfianza.

6.1 A MANERA DE CONCLUSIONES

En el presente trabajo de grado desde los objetivos propuestos se concluye que:

1. Para contextualizar el entorno vital a partir de la identificación y análisis de las necesidades, problemas y potencialidades de la comunidad fue necesario hacer un recorrido por la historia de la educación rural en Colombia, y por las políticas de desarrollo que la han sustentado; para así, comprender y explicarse en un compás más amplio las condiciones actuales de vida de la comunidad donde se encuentra inserta la escuela Francisco José de Caldas.

Revisar las circunstancias y condiciones de la educación rural en Colombia, permitió ver como la educación formal, en su mayoría, soportada en currículos transmisores de contenidos, distantes de las realidades de los contextos, ha contribuido significativamente a la pérdida de la identidad, a la desmotivación por la participación y al desmonte de los procesos de organización

comunitaria. En otras palabras, los elementos, las herramientas adquiridas a través de ella, poco han servido para asumir, enfrentar y mucho menos transformar y potencializar las condiciones del entorno vivo rural. Estas situaciones que en los análisis realizados en el presente trabajo han tenido un amplio desarrollo, se reflejan, de igual manera en el contexto rural del corregimiento de Los Andes, donde tiene influencia la escuela Francisco José de Caldas, lugar desde donde se pudo constatar la necesidad de construir un nuevo currículo, con una perspectiva sociocultural, en la cual los propósitos educativos sean fruto de la participación efectiva de todos los actores involucrados directa o indirectamente con la educación, y por lo tanto, sea permanentemente construido, deconstruido y reconstruido de manera conjunta.

2. Reconocer como objetos de aprendizaje las necesidades y potencialidades socioculturales y ambientales de la zona, en el proceso de construcción de un diseño curricular participativo constituye un ejercicio de participación que fortalece la interacción dialógica. Reflexionar acerca de las potencialidades y de los problemas, demanda reconocerse a partir del otro, desde lo que cada uno sabe o ignora, desde su práctica y desde su experiencia; condición que ratifica lo importante y lo plausible de encontrarse para construir conjuntamente a partir de las diversas miradas a las realidades, la propuesta educativa para la comunidad.

Convertir el espacio biofísico en objeto de aprendizaje en el marco de la educación formal implica para cada actor reconocer y reconocerse como sujeto y miembro activo que existe y es importante para la escuela, para la comunidad y por lo tanto para la historia que se construye.

3. Frente al objetivo que busca generar procesos de participación que empoderen a los diferentes actores en torno a la construcción de la propuesta educativa local se concluye que cuando la institucionalidad abre espacios reales de participación, donde se pone en ejercicio la

escucha mutua, se valoran y se respetan las diversas posturas, se contradice, se contra argumenta y se construyen consensos colectivos; cuando los participantes son sujetos de la investigación y lo que emerge y se reconoce mutuamente es la capacidad de pensar, reflexionar, analizar, crear hipótesis, actuar y proponer, se genera en los sujetos un empoderamiento que supera el reto de lo que implica enfrentarse a una forma de hacer escuela, que por muchos años ha prevalecido con esquemas rígidos que parecen inamovibles, para pensarse como comunidad la educación que debe ser para ellos, encauzándose finalmente en procesos de organización que el reto demanda.

Así una vez los actores se hacen conscientes de su capacidad para construir su propuesta educativa, se puede decir que como resultado de este empoderamiento se mantiene, se fortalece, y se reconstruye la identidad.

La participación de los diversos actores educativos hizo posible que se pudieran detectar las necesidades, problemas y potencialidades que de uno u otro modo afectan la vida cotidiana, el entorno como espacio biofísico y la relación escuela-comunidad. Siendo esta circunstancia la característica que particulariza la escuela rural Francisco José de Caldas, al construir una propuesta educativa que se replantea el papel de la escuela a partir del reconocimiento de su entorno biofísico, de las necesidades de la comunidad y sus proyecciones de vida. En síntesis, esto significa convertir la vida en tema y devolver ese tema tratado, discutido, dialogado, analizado y reflexionado, a la vida; lo cual convertiría la escuela en el espacio para potencializar y/o transformar la identidad sociocultural, la relación comunidad – naturaleza y la relación escuela – comunidad.

4. Para finalizar, a partir de lo anterior se puede constatar que sí es posible lograr la interacción dialéctica entre el saber académico y el saber popular cuando los problemas

necesidades y potencialidades de la comunidad una vez reconocidos en un trabajo conjunto, motivan una propuesta curricular que coadyuve a encontrar respuestas a sus retos. Más que posible, la acción dialógica se hace necesaria e indispensable si lo que se busca es responder a las particularidades socioculturales de la zona donde se encuentra inserta la escuela, así como a los desafíos tanto internos como externos que afectan directa o indirectamente el ser individual y el ser comunitario.

Existe entonces otro modo de hacer escuela, la escuela cuya potencia de su propuesta curricular radica en la participación activa, como se muestra en el presente trabajo de investigación, y del que se da cuenta en el capítulo de análisis. Esta será la escuela capaz de transformar y potencializar las condiciones del entorno vivo, donde los actores se construyen como sujetos participativos, pensantes, deliberativos, sentipensantes y volitivos. De ahí que las bases del diseño curricular participativo sea el fruto de los aportes, saberes y expectativas de una comunidad que busca hacer de la educación un espacio para el fortalecimiento de la dinámica organizativa y sociocultural que se proyecta lograr.

Se concluye este análisis con el compendio de los Saberes Locales identificados en el desarrollo de la investigación.

Cuadro 5. Compendio de Saberes Locales

<p>A continuación se presenta un compendio de los saberes locales expresados por los participantes durante el desarrollo de la presente investigación. Los saberes locales identificados constituyen un referente que soporta los análisis realizados en la presente investigación y por lo tanto lo son para la construcción de las bases del diseño curricular participativo.</p>
<p>Respecto a su ubicación</p>
<p>El corregimiento de Los Andes empieza desde el zoológico (Santa Rita) y termina en la finca de Gregorio Valencia. Está ubicado sobre la cordillera occidental que es ramificación de Los Andes, zona de Parque Natural Nacional Farallones de Cali. Contamos con un ecosistema montañoso Andino, con cimas que oscilan desde los 1500 hasta los 2300 en las partes más altas, zona montañosa no apta para cultivos, solo flora y fauna. Según la zonificación de parques nacionales estamos en un área de recuperación natural, en lo que es los Andes, Quebrada Honda y Pueblo Nuevo. (Veredas del corregimiento de Los Andes)</p>
<p>Su Historia</p>
<p>Los primeros pobladores llegaron desde el año 1904, vinieron del Cauca, Pasto, paisas y tolimenses. El medio de vida eran los mismos recursos naturales; gambusinos (buscadores de oro), carboneros, leñadores y cazadores. Vivían de la agricultura en casas de bahareque amarradas con bejuco, corralero y china y techos de paja y teja, pisos de tabla y tierra.</p> <p>Respecto a la relación entre sí, existía el sentido comunitario, la religión católica. En 1910 unos paisas se radicaron en el sitio llamado Ventiaderos, ellos hicieron una chocita y después en 1930 comenzaron a llegar familias del Cauca y Nariño que habitaron esta región. Las primeras fueron la familia Collazos, Astaisa, Quiñones, Carvajal, Delgado, Rojas. La gente que llegó vivía del cultivo de flores, mora, plátano, medicinales, carbón y madera, ésta era utilizada para construir casas en Cali y el carbón lo transportaban en mulas por las trochas hasta el zoológico donde vendían los productos y también la leche.</p> <p>Luego llegaron los hermanos Maristas que tenían su convento, ahí llegaban a prepararse para ser curas y ellos establecieron aquí el primer colegio, luego el lugar se volvió una correccional de menores y después en 1980 Comfenalco compró y ahora es el centro recreacional Yanaconas.</p> <p>En los años de 1960 mas o menos existió una escuela, quedaba al frente de la iglesia, el terreno lo donó el señor Juan B. Quintero. Otros habitantes de esa época eran Juan de Dios, Adiodato Moreno finca “Buenos Aires” Miguel Collazos y Bertha Ligia Zamorano finca “El Agrado”. Sindiunión era de los Mellizos. Otros personajes: Faustino Romero, Juan Gaviria, Rosa</p>

Carvajal, Demetrio García, Manuela, Nicolaza Plaza vinieron del Cauca, Pasto, Paisas y Tolimenses. La dueña de La Yolanda era Francisca Perlaza y Jorge Herrera Barona, La Tulia de José María Collazos.

Existían músicos como los señores Pacho Mera, Hernando y Octavio Zamorano. Luego empezaron a llegar las instituciones del gobierno: Inspección de policía, los centros educativos, puesto de salud, entidades ambientales como Plan Cerros en Cali, CVC, Parque Farallones y las Fundaciones Privadas. Actualmente han surgido otra forma de vida que es la artesanía.

Mitos y leyendas

Existen leyendas alrededor de la hacienda La Yolanda: Se escucha el arrastrar de unas cadenas por un perro negro, asustan en la mata de guadua. En el camino pasa una moto que se le atraviesa a un conductor, lo raro es que nadie la maneja. El duende está apareciendo por Quebrada Honda donde se le oye llorar y hace huecos, se dice que es porque hay niños sin bautizar.

Festividades y celebraciones tradicionales

Se participa de las fiestas de verano que se realizan en agosto en Pichindé, por la cercanía con Los Andes: se hacen cabalgatas, la chiva rumbera, vuelan cometas, hay orquestas, la hora loca y concursos, venden artesanías y fritanga. También hacemos la fiesta de la virgen de Yanaconas. Una fiesta que se considera perdida, es la del día del campesino.

Prácticas religiosas

Una costumbre bien arraigada es rezar el rosario donde doña Isaura a diario en Pueblo Nuevo y donde doña Marlene el día martes en Cabecera Andes. Corpus Cristi en julio: Hacemos una caminata y un almuerzo para las personas. Se celebra el nacimiento del niño Jesús en diciembre, este día hacemos la novena del 16 al 24 de diciembre y el 24 nos dan regalos.

Medio ambiente y sus problemas

Los recursos más importantes de la zona son el agua, los árboles con su variedad de especies, la fauna, todo el ecosistema en su conjunto ya que forma un pulmón de respiración y de oxígeno y de todo lo que a su alrededor lo compone. En las partes más altas contamos con unas especies, tanto de árboles como de animales, que son endémicas, que solo las encontramos en esta parte de los Farallones de Cali.

De la flora y la fauna

En cuanto a la flora y la fauna tenemos un uso irracional porque la gente recurre a talar árboles,

a sacar la tierra, sacar algunos animalitos que allí encontramos, hay un uso pues irracional de los recursos. En cuanto a la fauna, muchas especies que hay aquí se han ido porque debido a la explotación agrícola, hemos dañado el ecosistema y muchas de las especies que antes se veían aquí ya no se ven. No hay como un manejo de estos recursos ya que entramos al bosque, cualquier persona va, saca lo que necesita de ahí y no hay quien controle nada de estas cosas.

El agua

Somos fuente de agua para las zonas de la parte de abajo ya que de aquí del río Pichindecito se toma el nivel de yanaconas del acueducto la reforma que alimenta de agua a todas las zonas de la parte baja del corregimiento. Debido al mal manejo de los recursos naturales el agua se encuentra en un estado muy regular, hay un desequilibrio en el ecosistema, debido a las talas, las quemas lo que no permite que el estado de regeneración de los bosques avance, o sea que siempre vamos a estar en un estado de recuperación porque siempre las especies que van saliendo las estamos cortando, entonces nunca vamos a tener un bosque en un estado maduro. Entonces miremos que el agua si se puede acabar, así estemos rodeados de muchos árboles.

Del entorno

Vivimos aquí pero entonces no tenemos como ese sentido de pertenencia por el bosque, por el agua, por las cosas que tenemos, cada día vamos quemando, cada día vamos talando, cada día, sin tomar conciencia, o sea, algunos lo sabemos y lo hacemos pero hay otras personas que no, ignoran el daño que le estamos haciendo al ecosistema. Falta de conciencia ambiental.

Por estar ubicados en una zona de parque nacional natural, tampoco tenemos un plan de saneamiento básico, las personas tienen sus casas y no se les hace un manejo a los pozos sépticos, a las aguas servidas cosa que todo esto va cayendo a las fuentes hídricas que de aquí para abajo nos contaminan. Hemos tenido problemas de enfermedades, de diarreas, gastrointestinales, debido a que por acá arriba como ha llegado más población, entonces todo esto estamos tomando la gente de aquí abajo.

Actividades socio económicas

En Cabecera Andes vivimos de cultivos como el frijol, el plátano, el maíz, la yuca, la cebolla, el café, entre otros. Estos alimentos no los vendemos sino que los comemos, algunas personas crían pollos y los venden, otras personas trabajan en Yanaconas. Hay otros habitantes que venden limones, girasoles.. En la vereda Pueblo Nuevo cultivamos café, mora, frijol, maíz y se crían pollos. El fuerte de Pueblo Nuevo, más que todo la mora. En cabecera Andes, es la cría de pollos, marranos, también se sostienen de la venta de leche, artesanías y de las hierbas medicinales. Muchas personas trabajan en la mina del Socoror buscando oro.

Actualmente ha surgido otra forma de vida que es la artesanía, hay muchos buenos artesanos pero no están organizados.

Organizaciones

Comunitarias: Tenemos la Junta de Acción Comunal y las fundaciones que personas de la comunidad han constituido: La fundación Ecotupay, Fundación Renacer del rio, Fundec, Ecofarallones, ellos trabajan en pro de hacer proyectos y propuestas para mejorar y fortalecer los conocimientos de la población. Los proyectos que favorecen a unos y a otros no, terminan por dividirnos, se piensa mas en el beneficio propio que en el de todos.

Externas: Con relación a la intervención de organizaciones que se encuentran en la ciudad y que vienen a fortalecer los procesos de acá de la comunidad hay una fuerte crítica: Son paños de agua tibia, no impactan la mayoría de la población, no han sido una solución a sus problemáticas.

Lo comunitario

Antes las personas tenían un gran sentido comunitario. La comunidad y la población ha crecido tanto y la sociedad ha cambiado tanto que la unidad de familia se ha perdido, que los valores se han perdido desde la familia. Lo primero que tenemos nosotros que recuperar es nuestro sentido comunitario y tener un sentido de pertenencia hacia lo que tenemos, pero cambiar el pensamiento de la gente adulta es un poco difícil, lo que tenemos que transformar es lo que estamos viendo en los niños, tenemos es que transmitirle esto a los niños. La realidad nos dice, el adulto ya no va a cambiar, el que está trabajando en su montaña, en su mina, por x o por y motivo, porque no tiene otro medio de conseguir su sustento, es difícil; pero si lo que queremos promover es el trabajo con los niños, yo creo que ahí podría haber un excelente cambio, no sé.

Agricultura y conservación

También algo que está presionando los recursos naturales es la ampliación de la frontera agrícola, Personas que viven de la agricultura aún tumban el bosque porque no tienen otro camino. Hemos tenido el problema ahora sobre todo en los lados de acá de Pueblo Nuevo y los Andes, y en la quebrada La Tulia, están talando todo esto alrededor de la quebrada y están cultivando lulo, y qué pasa, todos estos insecticidas, fungicidas están cayendo a la quebrada afectando las partes de abajo, y no solamente aquí, en varias partes del corregimiento se está afectando.

La agricultura no se debe perder tampoco, hay que sostenerla. ¿Cómo permanecer sin afectar lo ambiental? Además de que tenemos que recuperar pues el bosque y la flora y la fauna y todo, pues también tenemos que tener y no se nos olvide el punto de la cultura, somos campesinos y debemos estar también sacando los productos que son de acá.

Tenemos que preocuparnos en recuperar los bosques y recuperar las aguas, porque hay que hacerlo, pero hay que tener en cuenta que la agricultura y el campesino también se necesita. De todas maneras también hay una forma de la agricultura orgánica, de la agricultura de convivencia con el ecosistema. Tomar conciencia de lo que le vamos a dejar a los hijos. No es que no lo hagamos sino aprenderlo a hacer.

Un cultivo debe ser de pan coger pero yo también tengo que pensar en tener un cultivo donde yo les pueda dar un estudio y una vida digna a mis hijos. Yo no me puedo quedar solamente comiendo, yo tengo que pensar es en mi futuro, en el futuro de mis hijos, "En ese caso ya nos tocaría tanto a agricultores como a Ministerio de Medio Ambiente, llegar a un acuerdo sin que se perjudiquen los recursos naturales pero tampoco que los campesinos salgamos perjudicados, o sea, tener ganancias de parte y parte". "yo quiero que el medio ambiente, el Ministerio nos ayude a organizar un nuevo camino, que nos tomen en cuenta en donde nosotros vivimos.

De sus dificultades

Las mayores dificultades para nosotros en la vereda Pueblo Nuevo que cultivamos el café y la mora, es que no tenemos un punto exacto a donde venderlo y que nos lo paguen a un precio que sea justo para nosotros los agricultores para poder subsistir de ese cultivo. El problema de la economía acá es también que muchos sabemos hacer cosas y vivir de cosas, pero no la comercialización. Tenemos una comercialización donde actúa el intermediario y en el intermediario y la chiva ahí se quedó todo. Entonces muchas personas dicen, no, para qué siembro, para que eso sea una perdedera de tiempo si no vamos a tener ganancias de esas cosas. Yo creo que es el problema mayor, en cuanto a economía. No solamente es el no tener un centro de acopio para tener los productos, sino también el transporte, la dificultad que hay para trasladarlos.

Del trabajo en la mina el gobierno siempre promete para que los que están allá salgan y no sigan contaminando el agua y no sé qué, pero eso se queda solo en palabras, porque en realidad, en hechos no pasó nada. Los muchachos quieren que volver a meterse a esos huecos peligrando la vida de ellos y contaminando las aguas, igual ¿que más se hace? Nos perjudica a todos, pero entonces ¿cómo darles una forma en que ellos puedan sobrevivir, subsistir con sus familias?

Personajes comunitarios

Policarpo, es una de las personas que cuida la flora y la fauna de la región; Estelia, sirve como especialista médica en la región, a la hora que le toquen atiende los enfermos de la comunidad y hasta a los animales; Gerardo, es el presidente de la Junta de Acción Comunal, siempre ayuda a resolver los problemas de la gente. Doña Manuela porque ella hace el trabajo de procesamiento de la cabuya y ya casi tiene 100 años. Una persona que ha apoyado mucho los procesos de la comunidad tanto con la fundación como profesora es doña Liliana.

Costumbres y tradiciones
En salud:
<p>Se utilizan emplastos para los rebotes de lombrices y durante la dieta para sacar los espasmos, frotos con vinagre casero elaborado con guineo. Las enfermedades más comunes en los niños son: gripa, fiebre, vomito por indigestión, dolores estomacales. Los adultos comúnmente se enferman del corazón, presión alta, les da infarto y mayoritariamente de la presión alta, los cuales finalmente conducen a la muerte. La enfermedad se dice, es algo catastrófico y extremo que nos conduce al médico porque ya no funciona ninguna de las soluciones que hacemos en la casa con las hierbas tradicionales.</p> <p>Las plantas medicinales más populares son eucalipto, hierbabuena, paico, limoncillo, limón, caña agria para las infusiones y vaporizaciones. Se utilizan para las infecciones, dolores de estomago y gripas.</p>
Prácticas de producción agropecuaria
<p>Se dedica una parte del terreno a la huerta y a la cría de aves. Los adultos mayores practican el cuidado y explotación de la tierra, conocen los tiempos y las lunas para sembrar. Se castran los caballos y los cerdos para que engorden y evitar el sabor a orina de la carne.</p>
Clima
<p>Los adultos mayores leen los signos del tiempo: Golondrinas en abundancia anuncian el invierno, los arreboles en el cielo anuncian el verano.</p>

6.2 ALGUNAS RECOMENDACIONES

A todos los participantes: Continuar el proceso de construcción de la propuesta curricular cuyas bases se dejan planteadas en el marco de la presente investigación.

A la escuela: Integrar de manera permanente a los miembros de la comunidad en los procesos de planificación, diseño, desarrollo, y evaluación del currículo como actores activos que aportan conocimientos y experiencias para contextualizar la educación de acuerdo a sus necesidades, intereses y potencialidades.

A las profesoras: Construir un marco teórico propio a partir de la reflexión sobre su actividad profesional cotidiana, una vez se inicie la implementación de la propuesta curricular diseñada.

A los padres de familia, vecinos y líderes de la comunidad: Mantener y fortalecer la voz que frente al trascendental tema de la educación se recuperó durante el desarrollo de la presente investigación.

Articular y fortalecer el trabajo con las organizaciones externas estatales y privadas que se requieren para la implementación y desarrollo del nuevo diseño curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, E. M. (s.f.). Experiencia significativa del Instituto Agroindustrial San Clemente: El caso de una experiencia significativa-Educación media técnica rural en el contexto social. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y El Caribe.
- Arango, C. (1995). *La Metodología de la Investigación Acción Participativa*. Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Arango C. y otro (Octubre de 2011), Seminario: Investigación Acción Participativa, Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013
- Arias, E. (Octubre, 2006). Reflexión crítica de la nueva ruralidad en América Latina. *Revista ALASRU*, núm. 3, Estado de México.
- Arvone. R. (1978). *Políticas Educativas Durante El Frente Nacional 1958-1974*.
- Atehortúa Cruz, A. L. (2012). *El Banco Mundial y las Políticas Educativas en Colombia. Simposio Internacional de Pedagogía, Humanidades y Educación: Escuela y Pedagogía Transformadora*. Universidad Autónoma de Occidente - Cali Colombia.
- Bernal Alarcón, H. (2012). Radio Sutatenza: Un modelo colombiano de industria cultural y educativa. *Boletín cultural y bibliográfico*, Vol. 46, Núm. 82.

Bodrova. E. y Leong, D. J. (2005). “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación”. En: *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Vol. I. SEP. México, p. 48.

Boff, Leonardo (1996). ECOLOGÍA: grito de la Tierra, grito de los pobres. (primera edición) Editorial Lumen. Argentina

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Colección Aprendizaje No. 125. Editorial visor.

Bruner, J. (1998). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Castro, J. (2001) Historia de la Educación y La Pedagogía. Una Mirada a la Configuración de un Campo del Saber. Sociedad Colombiana de Pedagogía, En: Colombia ISBN: 0 ed: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas , V.I.

Cataño, G. (1980). “Sociología de la Educación en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional*.

Cazares Marisa, Una Reflexión Teórica del Curriculum y los Diferentes Enfoques Curriculares. UCF, Cuba www.colombiaaprende.edu.co/html/articles170863

Cazares, M. “Una Reflexión Teórica del Curriculum y los Diferentes Enfoques Curriculares, UCF, Cuba www.colombiaaprende.edu.co/html/articles170863

Chávez C.; Navarrete, C. y Venegas, N. (2004). *Currículum y Comunidad: Una experiencia de innovación educativa*. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali.

Chávez, C. (1983). *Prospectives on the common curriculum*. MA Dissertation, Londres, 1983.

Citado por Chávez y otras. (2004). *Curriculum y Comunidad: Una experiencia de innovación educativa*, Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali.

Choquehuanca D. (2010) Extracto de la ponencia “Pachamama, Pueblos, Liberación y Sumak Kawsay”, Encuentro Latinoamericano. Fundación Pueblo Indio del Ecuador. Primer Centenario de Nacimiento de Mons. Leonidas Proaño, Quito, Ecuador.

CIDER. (Marzo, 2000). “El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de una Nueva Ruralidad, Panamá – Ciudad de Panamá”. *Serie: Documentos Conceptuales*.

Código de Recursos Naturales, Decreto 2811.

Colbert V. (2000) Mejorar la Calidad de la Educación en Escuelas de Escasos Recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. En Coyuntura Social, Número 22. Publicación admitida en el Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas de COLCIENCIAS.

Colbert V. y Mogollón, O. (1980). *Hacia la Escuela Nueva*.

Colbert, V.; Chiappe, C. y Arboleda J. (1993). *The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Areas in Colombia*.

Colom, (1990), “El Desarrollo Sostenible y la Educación para el Desarrollo, Universidad de las islas Baleares”. *Revista Pedagogía Social 2*, Segunda Época.

Colom, A. J. (1999). “El Desarrollo Sostenible y la Educación para el Desarrollo, Universidad de las islas Baleares”. *Revista Pedagogía Social 2*, Segunda Época.

Constitución Política de Colombia, 1991.

De Souza, J. F. (2007). *La Contribución del Pensamiento de Orlando Fals Borda a la Teoría de la Educación*. Universidad Federal de Pernambuco, Brasil.

Díaz B. F. (1993) “*Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*”, en *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, México.

Díaz, J. E. (2000). “Complejidad y Educación: Experiencia de Diseño Participativo del Ciclo Complementario Escuela Normal Superior La Hacienda” [Ponencia], Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Barranquilla, Colombia.

Echeverri, R. y Ribero M. P. (2002). *Nueva ruralidad. Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. IICA.

Escobar A. (2005). *El “Postdesarrollo” como concepto y práctica social*. Caracas, Venezuela,

Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.

Escobar, G. (2011). *Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad*. Proyectos Pedagógicos Productivos: Estrategias para el aprendizaje escolar y los proyectos de vida.

Estupiñan Quiñones, N. y Agudelo Cely, N. (2008). “Identidad Cultural y Educación en Pablo Freire: Reflexiones en torno a estos contextos”. En: *Revista Historia de la Educación*

Latinoamericana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.

Expedición Pedagógica Nacional: Recreando rutas y senderos pedagógicos, (2005) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Fajardo, S. (1997). *Nociones Preliminares Acerca del Concepto de Identidad Cultural. La Cultura como Principio de Organización.* Universidad del Valle.

Fals Borda, O. (1985), *Conocimiento y Poder Popular*, Bogotá: Editorial Siglo XXI.

Fals-Borda, O. (1990). “La investigación: Obra de los trabajadores”. En : *La Investigación Participativa.* Bogotá: Dimensión Educativa.

FAO-UNESCO (2004). *El Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.*

Flórez R. (2000), *La Escuela Nueva frente a los retos de la Sociedad Contemporánea. Fundamentos de Pedagogía para la Escuela del Siglo XXI, “Publicaciones para el Maestro”,* Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Esperanza.* México, Siglo XXI editores.

Freire, P. (1969). *La Educación como Practica de La Libertad.* (primera edición) México, Siglo XXI editores.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural.* (primera edición) México, Siglo XXI editores.

Freire, P. (1974). *La Educación como Práctica de La Libertad*. Buenos Aires.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. (24ª edición). Colombia, Siglo XXI editores.

Freire, P. (1990). *Naturaleza Política de la Educación*, 1990

Freire, P. (1994). “Educación y Participación Comunitaria” [Ponencia], Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», Universidad de Barcelona, España.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI editores.

Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. División de Ciencias de la Educación. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI editores.

Friedmann, J. (1992). *Empoderamiento: Política del Desarrollo Alternativo*

Gadotti M. (2000, noviembre 6) “Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad” [Foro]. Un Nuevo Milenio de Paz, Universidad para la Paz - "Si vis pacem, para pacem", San José, Costa Rica.

García, M. (2012). Seminario sobre Desarrollo. Instituto Cinara-Universidad del Valle. Maestría de Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013.

Ghiso, A. (1993). Diálogo de saberes en los procesos de Educación Popular. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*. No. 7, México.

Ghiso, A. (2008). *Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único*. (Inédito) Medellín: Funlam, U.de.A

Ghiso A., (2011, noviembre 3 y4) Seminario Taller: Investigación Cualitativa, Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, cohorte 2011-2013.

Giménez, G. (2000). *Territorio, Cultura e Identidades*. La región sociocultural, Universidad Nacional.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI editores.

Gómez V. (1995) *Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15, Bogotá, Colombia.

González, F. A. (2004). *Definición de Tema de Investigación, Estado del Arte y Evaluación de Artículos*. [en línea], disponible en: http://dis.unal.edu.co/~fgonza/courses/2004-I/seminario/survey_review.pdf

Grossi, Vio (1983). *La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos Problemas Relevantes* en Vejarano G. (1983) *Antología*. Patzcuaro, Michoacam, México. Biblioteca Digital CREFAL.

Guhl Nanetti. E. (2012). *Reflexiones sobre la Sostenibilidad*, Instituto Quinaxi, Bogotá, Colombia

Guhl, Nannetti, E. (2004). *La Sostenibilidad y Los Páramos*. Instituto Quinaxi, Bogtá, Colombia

Helg, A. (1987). *Historia de la Educación en Colombia de 1918 a 1957*. Editorial CEREC.

Hernández, José A, (2012, septiembre 5, 6 y7) “¿Nueva Ruralidad o nuevas identidades rurales? El papel de la agricultura en la región conurbada de Puebla” [Ponencia] Universidad Autónoma de Puebla. 2º. Congreso Internacional Pre-ALASRU Diversidad y Contrastes en los Procesos Rurales en el Centro de México Cuernavaca.

Herrera, M. C. e Infante, R. (2004). *Las Políticas Públicas y su Impacto en el Sistema Educativo Colombiano. Una mirada desde los Planes de Desarrollo 1970-2002*. [en línea], disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734008, 2004

Herrera, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*.

Hopenhayn, M. (1988). *La Participación y sus motivos*. 6º. Congreso Nacional de Trabajo Social, Bucaramanga.

Informe de la Misión de Los Sabios. Colombia: Al filo de la oportunidad, Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1996), Tomo I, Bogotá D.C., Colombia.

Institución Educativa Los Andes. (2011). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Última revisión.

Ley 715 de 2001

Ley 99 de 1993, de Protección y Conservación Ambiental

Ley de Parques (Resolución 092 del 15 de julio de 1968)

Ley General de Educación, República de Colombia. 1994

Machado Cartagena, A. (1998). *La Cuestión Agraria en Colombia a fines del milenio*. Bogotá, El Áncora Editores.

Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago, Chile, PIIIE.

Magendzo, A. (1991). *Curriculum y Cultura en América Latina* PIIIE. Santiago de Chile: C.R.V. Impresores.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Curriculum*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.

Manfred Max-Neef (1986). *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el Futuro*.

Manual de Implementación Escuela Nueva. (2010). Tomo I – Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., Colombia

Manual para el Docente, (2009). Fundación Volvamos a la Gente, Bogotá, Colombia

Maya, A. (2003). *La Diosa Némesis: Desarrollo Sostenible o Cambio Cultural*. Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, Cali.

McGinn y Poter, citados por Magendzo, A. (1991) *Curriculum y Cultura en América Latina* PIIIE. Santiago de Chile: C.R.V. Impresores.

McGinn, L. y Poter, L. Citado por Magendzo, A. (1991). *Curriculum y Cultura en América*

Latina PIIIE. Santiago de Chile: C.R.V. Impresores.

Mejía, Marco R. (1999) *El Currículo como Selección Cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización (Material en Construcción)* CINEP - Fe y Alegría de Colombia.

Merino Fernández J.V. (2008). *La Escuela centrada en la Comunidad, un modelo de Escuela Inclusiva para el Siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid.

Ministerio de Educación Nacional, 2010. *Manual de Implementación Escuela Nueva- Generalidades y Orientaciones Pedagógicas*. Tomo I.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Memorias del Primer Seminario Taller de Etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Más campo para la educación rural. *ALTABLERO* No. 2 marzo 2001.

Ministerio de Educación Nacional. *Memorias del Primer Seminario Taller de Etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas*. Bogotá, 1994.

Miñana, C. y Rodríguez, J. (2003). *La educación en el contexto neoliberal*. En Restrepo, Darío (Ed.). *La falacia Neoliberal. Crítica y alternativas*. Bogotá. U. Nacional de Colombia.

Mogollón O. y Solano M. (2011) *Escuelas Activas, Apuestas para mejorar la calidad de la educación*, Edición de Ana Flores, Nicaragua.

Montañez y Vanegas (1998). *Evolución de las Políticas y Programas de Educación Rural 1974-1997*.

Múnera María C. (Octubre 8 y 9 de 2012). “El desarrollo entendido como Construcción socio cultural múltiple, un enfoque desde el ser humano”. [Ponencia], XIII foro Internacional de Educación Inicial: La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el Desarrollo Humano. Medellín, Colombia.

Múnera, María C. y otro (2010) “La participación en la sociedad como base del desarrollo”. [Ponencia], XI Seminario Internacional de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio (RII), Mendoza, Argentina.

Naciones Unidas. (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Colombia Rural, Razones para la Esperanza. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.

Osorio Marulanda, C. (2011). *Estrategias y propuestas de educación y pedagogía rural: Nuevas opciones para la nueva ruralidad*. Gobernación del Valle del Cauca.

Para que Colombia sea cada día mejor: Escuela Nueva. Recuperado el 15 de abril de 2011, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87929.html>

Paradigma Planetario: <http://leonardoboff.com/>

Parques Nacionales Naturales de Colombia. Dirección Territorial Suroccidente. (2005). Plan de Manejo 2005-2009. Parque Nacional Natural Farallones de Cali. Cali - Valle del Cauca.

Parra S. R. y otros. (1996). *La Escuela Nueva*. Bogotá. Plaza Janés.

Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015.

Plan de Desarrollo Rural para el Corregimiento de Los Andes 2001-2004

Plan de Desarrollo Rural para el Corregimiento de Los Andes 2008-2011

PREAL. (2003). *Entre el avance y el retroceso. Informe del progreso educativo en Colombia.*
Bogotá, Fundación Corona.

Quiceno, H. (2011). *Estrategias y Propuestas de Educación y Pedagogía Rural Nuevas opciones para la Nueva Ruralidad: Hacia una disciplina en Pedagogía y Educación Rural.*
Gobernación del Valle del Cauca-Universidad del Valle.

Ramírez, C. “Crítica al enfoque del desarrollo territorial rural”. En: *Revista ALASRU*, núm. 3, octubre, Chapingo, Estado de México, 2006.

Restrepo Velásquez, J. C. (2005). *Análisis Exploratorio del concepto de Desarrollo Contenido en los Planes Nacionales de Desarrollo de Colombia. Continuidades y Fracturas.*
Período 1950 – 2000

Rodríguez Fuenzalida, E. (2000). *Currículo para la escuela rural en un proceso de cambio cultural.* Conferencia en la X Jornada de profesores rurales, Pucón, Chile.

Rojas J.; Campo, D. y Díaz, J. E. (2010). *Reflexiones Sobre el Contexto-El Parque Nacional Natural Farallones como Pretexto.* Secretaría de Educación Municipal de Cali-
Universidad del Valle.

Sarmiento, A. et al. (2001). *Situación de la Educación, Básica, Media y Superior en Colombia.*
Bogotá. Casa editorial el Tiempo.

Schejtman y Berdegue, (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Borrador de trabajo, Santiago.

Schiefelbein E., Vera, Aranda, Cargas y Corco. (1991). *En búsqueda de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?*

Schiro, M. citado por Magendzo, A. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.

Schutter, A. (1981): *Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de Adultos*. CREFAL, Patzcuaro.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sequeda, M. (1985). *Educación y Comunidad: una alternativa Pedagógica*. *Revista Educación y Cultura*, No. 5.

Shutter (1994), *El Proceso de Investigación Participativa*. Revista Aportes No. 20. Ediciones Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.

Shutter A. y Yopo B. (1983) *Desarrollo y Perspectiva de la Investigación Participativa*, en Vejarano G. (1983) *Antología*. Patzcuaro, Michoacán, México. Biblioteca Digital CREFAL.

Silbato, R. C. (1998). *La Escuela Nueva y su impacto en el Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria a partir de la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización*.

Toledo, A. y otros. (s.f.). Las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), *Revista Colombiana de Educación* No. 1.

Torres, A. (1997), Modernidad y Nuevos Sentidos de lo Comunitario. *Revista Pedagogía y Saberes, No. 10*, Colombia.

Torres, A. (2002), Vínculos Comunitarios y Reconstrucción Social. *Revista colombiana de educación, No. 43*, Colombia.

Torres, M. (1996). Alternativas dentro de la Educación Formal: el programa de Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, No. 32.

Torres, Rosa M. (1992) Alternativas dentro de la Educación Formal: El Programa Escuela Nueva de Colombia. Instituto Fronesis. Quito, Ecuador.

Vega, F. J. y otros (2005), “Escuela y Comunidad: Una Experiencia de Desarrollo Comunitario”, en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*.

Vélez R., O. L. y Galeano M., M. E. (2002). Investigación Cualitativa Estado del Arte. Universidad de Antioquia, Medellín.

Vélez, E. (1998). *Las Innovaciones Educativas en Colombia*.

Venegas, N. (2004) Aspectos metodológicos del proyecto. Curriculum y Comunidad: Una experiencia de innovación educativa, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Vergara, V. W. (2011). “Desarrollo del Subdesarrollo o Nueva Ruralidad para Colombia. Cartografías del Desarrollo Rural”. *Revista de la Universidad de la Salle*, No. 55.

Zambrano, A. (2009), “Fundamentos Teóricos del Currículo”, [Seminario-Taller], Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Cali.

Zambrano, A. y otros (2011) “Estudio curricular para la implementación de la biotecnología en instituciones educativas rurales” Grupo Interinstitucional Ciencias Acciones y Creencias UPN- Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.

Zambrano, A. y otros, (2011), “Estudio curricular para la implementación de la biotecnología en instituciones educativas rurales”, (texto introductorio), Estrategias y Propuestas de Educación y Pedagogía Rural: Nuevas Opciones para la Nueva Ruralidad, Grupo Interinstitucional Ciencias Acciones y Creencias UPN- Universidad del Valle.

Zingaretti, H. (2008) “Repensar la Niñez en el Siglo XXI”. La Ecopedagogía y la formación de los niños. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional. Mendoza, Argentina.

Zúñiga del Cid, H. (2009). Impacto de la Participación Comunitaria en la Gestión de Escuelas Interculturales del municipio de Yamaranguila durante el año 2008. Tegucigalpa-Honduras. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán.

Zúñiga, M. (2011). Jornada de Educación Popular y Desarrollo. Maestría en Educación Popular de la Universidad del Valle-Cohorte 2011-2013.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA METODOLOGÍA ATLAS TI

Fielding Niegel G. y R.M. Lee (eds) (1991): *Using computers in Qualitative research*. Sage Books, London.

Foucault, Michel (1991): *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI. 15° de., México.

Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, N.Y.

Loaiza L. (2000). *Métodos informáticos para la investigación cualitativa en sociología* [tesis]. Cali (Valle del Cauca): Universidad del Valle.

Magariños de Morentín, Juan Ángel (1983) *El signo*. De. Hachette, Bs. As.

Magariños de Morentín, Juan Ángel (1993): *La semiótica de enunciados*. I.I.C.S., Investigación 10, U.N.L.P., La Plata.

Magariños de Morentín, Juan Ángel (1994): "Hacia un concepto estricto de Mundos semióticos posibles". In: *VI Congreso internacional de la asociación española de semiótica "Mundos de ficción"*, Murcia.

Magariños de Morentín, Juan Ángel (1996): *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Ed. EDICIAL, Bs. As.

Magariños de Morentín, Juan Ángel y col. (1993): *Análisis semiótico del discurso político*. I.I.C.S. La Plata.

- Magariños de Morentín, Juan Ángel y col.(1990): *Esbozo semiótico para una metodología de base de las Ciencias Sociales*. I.I.C.S. Investigación 6. La Plata
- Maingueneau, Dominique (1980): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. De. Hachette. Bs. As.
- Merton, R. K. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México D.F. Ed. Fondo de cultura económica.
- Penalva, C. (2003). *Postcodificación y análisis de datos textuales: Análisis cualitativo con Atlas-ti*.
- Rodríguez, P. G. (1997): "El recurso informático en el procesamiento de datos cualitativos en ciencias sociales".
- Sandoval C. (1997). *Investigación Cualitativa. Investigación Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades e Instituciones Universitarias Privadas ACIUP.
- Smith P, Morrow R. (1998). *Ensayos de campo de intervenciones en salud en países en desarrollo. Una caja de herramientas*. Organización Panamericana de la Salud:. Washington D.C.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1992): "Grounded theory methodology". En: *Strategies of inquiry*, Cap.17, pp 273-285.

ANEXOS

Anexo A. Desarrollo de los talleres

TALLERES

TALLER 1: ME RECONOZCO EN MI ENTORNO Y EN LA ESCUELA

OBJETIVOS:

Propiciar una experiencia de reconocimiento mutuo entre los participantes con relación a sí mismos, al lugar donde viven y a la escuela.

Identificar a través de relatos biográficos, los sueños, miedos, necesidades y potenciales que surgen a partir de sus vivencias en el entorno donde habitan y en la escuela.

Hacer un reconocimiento grupal de las diferencias y semejanzas de los relatos biográficos mostrando los sueños, los miedos, las necesidades y potencialidades comunes.

Promover la reflexión sobre cada una de las experiencias vividas durante la sesión.

Desarrollo de la jornada:

Se invita a cada uno de los participantes a revisar su historia de vida: niñez-juventud-momento actual; y en este recorrido, a reconocer cuáles han sido sus sueños, sus miedos, sus

necesidades y sus potencialidades. Una vez lo registran, se les solicita relacionar estos sueños, miedos, necesidades y potencialidades con la zona donde han vivido y viven (recursos, personas, tradiciones, historia, formas de vida, de supervivencia) y con la escuela (las experiencias que ahí vivieron, con maestros, con compañeros, con el conocimiento). Luego, se conforman grupos de 5 personas para intercambiar, dialogar respecto a la actividad realizada. Se les propone identificar los sueños, miedos, necesidades y potencialidades compartidos con los compañeros de grupo y nombrar un representante para exponerlo en plenaria.

Una vez se termina la exposición se plantea para la reflexión la siguiente pregunta:

¿Qué relación encuentran entre la actividad anterior y el trabajo propuesto de construir entre todos las bases para el diseño de la propuesta educativa para la zona?

TALLER 2: RECONOZCO EL LUGAR DONDE VIVO

OBJETIVOS

1. Identificar los saberes y experiencias más relevantes de los participantes sobre la zona.
2. Reconocer la importancia de la ayuda mutua en el proceso de reconocimiento de la zona.
3. Identificar potencialidades, debilidades y fortalezas de la zona (económica, social, productiva, organizativa)

Desarrollo de la jornada:

Se organizan grupos de 5 personas, cada grupo escoge o selecciona una temática que ayude a reconocer la región:

Historia: ¿Cuáles fueron los primeros pobladores? ¿Cuál era su procedencia, ¿De qué vivían?, ¿Cómo eran sus relaciones entre sí? ¿Cómo era su relación con el territorio?

Relieve o Aspecto Físico-Clima: ¿Cómo son sus veredas físicamente? ¿Cuáles son sus lugares más representativos? ¿Qué incidencia tiene, qué determina en sus vidas?

Personajes representativos: ¿A quiénes identifican como personajes representativos de la zona?, ¿Por qué son reconocidos?

Recursos Naturales: Fauna y Flora: ¿Qué recursos naturales existen en la zona? ¿Qué tipo de relación establecen con ellos? ¿En qué estado se encuentran estos recursos naturales?

Economía: ¿De qué viven las personas que habitan la zona? ¿Cuál es la actividad económica predominante? ¿Qué fortalece estas actividades productivas y qué las limita?

Tradiciones y costumbres: ¿Qué festividades celebran? ¿En torno de qué actividades o celebraciones se reúne la comunidad? ¿Cómo se organizan para llevarlas a cabo?

Posteriormente se le solicita a cada grupo que socialice la temática que le correspondió. Cuando cada grupo finaliza su exposición se plantea: De acuerdo a lo anterior, ¿cuáles serían los principales problemas a resolver y cuáles las principales oportunidades en esta zona?

Lo que se responde al respecto se registra en el papelografo, para finalmente abrir la posibilidad de avalar, contradecir o reevaluar los aportes.

TALLER 3: VIAJEMOS POR LA ÉPOCA DE ESTUDIANTES

OBJETIVOS:

Identificar las percepciones y memorias negativas y positivas referidas a la escuela en general, los maestros y compañeros.

Identificar preferencias y rechazos de asignaturas, formas disciplinarias, discriminaciones, tipos de castigo, situaciones motivantes internas o motivaciones externas a la escuela causantes de ausentismo o deserción.

Desarrollo de la jornada

Para cumplir con estos objetivos se realiza el siguiente taller:

Viajemos por el tiempo y ubiquémonos en la época de estudiantes

Propósito:

Facilitar, a partir de la evocación, el recrear la experiencia vivencial que cada uno de los participantes le marcó de alguna manera, durante sus estudios escolares.

Reflexionar sobre esas experiencias y ubicarlas en su dimensión dentro del proceso de formación.

Instrucciones: El trabajo se realiza en 3 momentos: primero individualmente, segundo en grupo y tercero se socializa.

Individualmente.

En una hoja en blanco, escriba que aspectos, eventos o actividades, fueron para usted los que más le impactaron positivamente durante sus estudios en primaria, secundaria, técnicos, tecnológicos o universitarios.

Así mismo, escriba cuales fueron los eventos, aspectos o actividades que le marcaron de manera negativa o desagradable durante la misma época.

Puede decir, ¿Cuál cree usted que eran los principios que impulsaba su colegio?

¿Cómo fueron las relaciones entre ustedes, como estudiantes, con los profesores y con las diversas áreas del conocimiento que les ofrecían?

Conserva algún conocimiento, saberes o prácticas actualmente, pero que no hayan sido adquiridos en el colegio ¿Cuáles?

En grupo. Conformen grupos de 4 participantes.

En la socialización grupal, identifiquen los aspectos tanto positivos como negativos y reorganícelos en un cuadro de carácter colectivo.

Cada grupo nombrará un relator para exponer los resultados. Esta exposición se puede hacer a través de construir un libreto y presentar una dramatización, canciones, coplas, presentación de una noticia, una entrevista o cualquier otro tipo de expresión.

OBSERVACIONES: Para los estudiantes y los jóvenes exalumnos se implementa el mismo taller con algunas adaptaciones. Los estudiantes desarrollan el taller recopilando sus experiencias

más significativas a lo largo de su primaria y los jóvenes a lo largo de la primaria y de los años que llevan en el bachillerato.

TALLER 4: RECONOCIENDO LA DINAMICA ESCOLAR

OBJETIVOS:

Reconocer la concepción de la escuela actual.

Contrastar la escuela de ayer con la escuela de hoy y a partir de aquí proyectar la escuela que se quiere y se necesita para la comunidad.

Desarrollo de la jornada:

Este taller será orientado por las docentes de la escuela. Cada docente asume una de las actividades y proyectos centrales de la dinámica escolar; en esta jornada, los estudiantes serán los padres de familia. Así:

Profesora Ofelia – Las Actividades de Conjunto¹: Se parte de preguntar ¿Saben ustedes que son las actividades de conjunto?, ¿En qué creen que consisten? Se amplía la información al respecto, se explica su procedimiento y se les invita a que ellos las realicen cómo lo hacen sus hijos. Se les pasa el cuaderno para que las escriban y luego las implementen.

Profesora Tatiana - Lectura para todos los días: Se propone la lectura “El sentido de ser humano” y realizarla colectivamente, cada participante lee un párrafo. Una vez se termina la lectura se escuchan comentarios al respecto, y se cierra con esta pregunta: ¿Qué relación tiene esta lectura con la propuesta que estamos construyendo?

Estas actividades constituyen una estrategia curricular del modelo Escuela Nueva que propone el encuentro de todos los estudiantes de la escuela al inicio de la jornada escolar para compartir el saludo, la oración, informaciones, una canción, poesía, trabalenguas o juegos. Son organizadas y registradas en un cuaderno desde el día anterior por un grupo de dos o tres niños quienes se encargan de dirigir las.

Profesora Martha - Proyecto Gobierno Estudiantil: Se parte de preguntar ¿Qué conocen ustedes de este proyecto? Se amplía la información al respecto, se presentan sus propósitos y se plantea las etapas en que se desarrolla, las cuales se abordan de manera vivencial con los participantes. Luego, se les propone que igual que lo hacen los niños, organizados en grupos de 4 o 5 personas, relacionen los contenidos de las áreas básicas del conocimiento, los cuales aparecen en las guías de Escuela Nueva, con cada una de estas etapas y argumenten por qué. Una vez se identifica esta relación contenidos temáticos-proyecto, cada grupo expone. Finalmente se les invita a organizar los comités de trabajo, para que por este día asuman uno de los proyectos bandera de la escuela: La TES (Tienda Escolar Saludable).

Como cierre de la jornada se invita a los participantes a ver el documental “La Educación Prohibida” sobre el cual se propondrá un conversatorio alrededor de la concepción de la escuela que ellos vivieron, de la que escuela que viven hoy sus hijos y de la que quieren y necesitan proyectar para su comunidad.

OBSERVACIONES: Este taller se realiza con las madres y los padres de familia, los líderes y vecinos de la comunidad.

TALLER 5: LA COMUNIDAD LE HABLA A LA ESCUELA

OBJETIVOS:

Reconocer la voz de la Comunidad Educativa en la construcción de las bases del diseño curricular para la escuela Francisco José de Caldas.

Identificar los componentes curriculares que privilegia la Comunidad Educativa.

Desarrollo de la jornada:

Padres de familia, líderes y demás participantes de la comunidad, estudiantes, jóvenes exalumnos, y docentes, se reúnen para intercambiar lo que tienen para decirle a la propuesta educativa de la escuela, a partir de lo que se ha construido en cada una de las jornadas anteriores.

Los participantes se reúnen previamente para revisar y organizar las ideas construidas a través del proceso, luego deciden qué van a presentar y cómo lo van a hacer. En síntesis, su presentación va a girar en torno al diseño curricular que están pensando, requieren y necesitan los estudiantes que asisten a la escuela rural Francisco José de Caldas y por lo tanto su comunidad.

Al cierre de la jornada se otorga de manera simbólica una semilla, reconociendo en ella el símbolo del origen, del inicio y la perpetuidad de la vida, de la diferencia, de la abundancia, de la relación, de la laboriosidad, del encuentro, del respeto, de la ofrenda, de la confianza, de la autonomía...

TALLER 6: UN ENCUENTRO CON LA INFORMACIÓN

OBJETIVOS:

Revisar y analizar la información correspondiente a las jornadas del trabajo de campo.

Desarrollo de la jornada:

Conformación de mesas de trabajo: Se orienta la conformación de 5 mesas de trabajo, cada una de ellas constituidas por los diversos actores que participan en el proceso de construcción de las bases para el diseño curricular: Estudiantes, jóvenes egresados de la escuela, madres y padres de familia, líderes, vecinos de la comunidad y docentes. Cada mesa elige una persona que orienta y organiza la dinámica de trabajo.

Revisión de la información: Cada mesa o equipo de trabajo debe revisar la información ya organizada de cada uno de los talleres. Así, la mesa 1 revisa la información del Taller 1, la mesa 2 la del taller 2 y así sucesivamente.

Análisis de la información: Cada mesa de trabajo complementa la información revisada anotando las observaciones, comentarios y reflexiones que surgen durante la lectura del documento.

Exposición: Cada mesa elige el relator que va a exponer el documento que le correspondió revisar con su respectivo análisis. Los integrantes de las otras mesas realizarán los aportes e inquietudes que consideren.

Anexo B. Preguntas de las entrevistas

Entrevista para los docentes de la Escuela Rural Francisco José de Caldas

Fecha de aplicación de la entrevista: Agosto 22 de 2012

Número de entrevistados: 3 docentes

Formación Profesional:

Tiempo de ejercicio docente:

Objetivo: Reconocer el sentido y el significado de la escuela rural para los docentes.

1. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como docente en la zona rural?	
2. ¿Cuál es su concepción sobre la Educación Rural?	
3. ¿Cuáles considera son las diferencias que existen entre la educación rural y la educación urbana?	
4. ¿Cómo caracteriza a los estudiantes de la zona?	
5. ¿Cómo caracteriza a los padres de familia de la zona?	
6. ¿Cómo se establecen desde la escuela los vínculos con la comunidad?	
7. ¿Qué incidencia tiene la ubicación de la escuela en zona de parques, en la planeación y posterior desarrollo de la propuesta	

curricular?	
8. ¿Cuáles son sus proyecciones profesionales?	

Entrevista para los estudiantes de la escuela rural Francisco José de Caldas-jovenes

Fecha y lugar de nacimiento:

Edad: _____ Sexo: _____

Año de escolaridad: _____

Nombre de la vereda donde vives: _____

Número de entrevistados: 29 estudiantes de los grados 3°. 4°. Y 5°.

OBJETIVOS:

Reconocer el sentido y el significado de la escuela para los estudiantes de la escuela.

Identificar aspectos relevantes del entorno para los estudiantes.

1. ¿Con quién vives?	
2. ¿Qué hacen tus padres y hermanos?	
3. ¿Qué conoces de la región, del sitio donde vives?	
4. ¿Por qué vives aquí?	
5. ¿Te gusta vivir aquí? ¿Por qué?	
6. ¿Qué haces cuando terminas la jornada escolar?	

7. ¿Qué haces los fines de semana?	
8. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?	
9. ¿Para qué estudias?	
10. ¿Para qué te sirve en la vida diaria lo que estás aprendiendo en la escuela?	
11. ¿Qué crees que deberían aprender los estudiantes con relación al sitio donde viven?	
12. De las áreas que te enseñan ¿Cuál te gusta más y por qué?	
13. ¿Qué te gustaría que te enseñaran	
14. ¿Cómo te gustaría aprender?	

Entrevista para los jóvenes estudiantes egresados de la escuela rural Francisco José de Caldas-jóvenes

Fecha y lugar de nacimiento: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Año de escolaridad: _____ nombre de la vereda donde vives: _____

Número de entrevistados: 10 jóvenes

OBJETIVO:

Reconocer el sentido y el significado de la escuela para los estudiantes y jóvenes de la zona.

Identificar aspectos relevantes del entorno para los jóvenes egresados de la escuela.

1. ¿Con quién vives?	
2. ¿Qué hacen tus padres y hermanos	
3. ¿Qué conoces de la región, del sitio donde vives?	
4. ¿Por qué vives aquí?	
5. ¿Te gusta vivir aquí? ¿Por qué?	
6. ¿Qué haces cuando terminas la jornada escolar?	
7. ¿Qué haces los fines de semana?	
8. ¿Te gusta estudiar? ¿Por qué?	
9. ¿Para qué estudias?	
10. ¿Para qué te sirve en la vida diaria lo que estás aprendiendo en la escuela?	
11. ¿Qué crees que deberían aprender los estudiantes con relación al sitio donde viven?	
12. De las áreas que te enseñan ¿Cuál te gusta más y por qué?	
13. ¿Qué te gustaría que te enseñaran?	
14. ¿Cómo te gustaría aprender?	
15. ¿Cómo te gustaría que te enseñaran?	
16. ¿Qué es lo que más te gusta de venir a estudiar?	
17. ¿Qué es lo que no te gusta de venir a estudiar?	
18. ¿Qué meta proyectas alcanzar a través del estudio?	
19. ¿Que significa para ti la educación?	

**Entrevista a padres de familia de la escuela rural Francisco José de Caldas y a líderes
comunitarios**

Número de entrevistados: 22 personas

Fecha de aplicación: agosto 22 de 2012

Objetivos:

Reconocer el sentido y el significado de la escuela, así como los vínculos que la comunidad establece con ella.

Identificar aspectos relevantes del entorno para la comunidad.

1. ¿Hace cuánto tiempo vive en la región?	
2. ¿Por qué decidieron quedarse aquí?	
3. ¿Las personas que se quedan por qué lo hacen?	
4. ¿Las personas que han decidido irse por qué razones lo han hecho?	
5. ¿De qué viven las personas que habitan la zona?	
6. ¿Cómo se establecen desde la comunidad los vínculos, las relaciones con la escuela?	
7. ¿Qué considera deben aprender los estudiantes con relación al sitio donde viven?	
8. ¿Qué desea que se le enseñe a su hijo en la escuela?	
9. ¿Qué le gustaría que aprendiera su hijo en la escuela?	
10. ¿Qué meta le gustaría que alcanzaran sus hijos en el estudio?	
11. ¿Cómo motiva a su hijo para que estudie?	
12. ¿Qué significado tiene para usted la educación?	
13. ¿Desea agregar algo más?	

Anexo D. Libro de códigos

C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
1		RELACIÓN COMUNIDAD - NATURALEZA	Alude a la forma como se ha establecido la relación de la Comunidad con la Naturaleza, cuáles son esos principios que la regulan y sus consecuencias. En este sentido los participantes de la investigación hacen alusión al uso de los recursos naturales y maneras de convivir con ellos.	<p>“En lugar de tener una normativa ambiental como la conocemos, procedimental y lineal, es necesario establecer un conjunto de principios y valores, de normas y regulaciones mediadas por unos principios éticos que enmarquen y definan las relaciones entre la sociedad y la naturaleza” (Guhl, 2012).</p> <p>“Es necesario formular un conjunto de principios éticos que inspiren una nueva relación sociedad-naturaleza en la que el ser humano se entienda como una parte del mundo natural y que busque la equidad y la sostenibilidad a partir de una visión ecosistémica” (Guhl, 2012).</p>
1	1	Equidad	Refiere a todo lo que los participantes mencionan sobre sus derechos al acceso a posibilidades de desarrollo humano: oportunidades de estudio, de trabajo, uso del suelo, salud, de participación, y a los principios de convivencia entre sociedad	Un enfoque de equidad es brindarle a la sociedad campesina las mismas garantías de la educación urbana, pero respetando sus diferencias y problemáticas. Un enfoque de equidad es propender por el bienestar social de la familia rural, del derecho de acceso a los medios de producción, la oportunidad de participación en las decisiones, el respeto a las culturas locales (campesinas, afro e indígenas), la participación de la mujer en el desarrollo y reconocimiento de sus derechos, restablecer la equidad entre el campo y la ciudad (Escobar, 2011).

C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
			y naturaleza.	
1	2	Sostenibilidad	Aquí se hace referencia a cómo se conciben y cuáles son los vínculos y límites con lo natural. Al conocimiento y aplicabilidad de las reglas establecidas por los límites y potenciales de la naturaleza, al como son asumidos por la comunidad en su territorio y cómo se proyectan en el tiempo.	“si entendemos lo ambiental como el espacio de interacción del mundo cultural y el mundo natural, para que estas relaciones sean sostenibles en el tiempo, debemos obedecer las reglas establecidas por las limitaciones y potencialidades de la naturaleza y además, seguir las reglas que buscan este mismo objetivo desde la perspectiva y la dinámica de las actividades y las metas humanas. Es decir, que para lograr una relación sociedad-naturaleza sostenible, se requiere un conjunto de normas que la regulen” (Guhl, 2012).
2		RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	Se refiere a los vínculos que se reconocen en esta relación y que los participantes incluyen como significativos.	“Crear instancias nuevas de poder, como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela” (Freire, 1994).
2	1	La escuela del ayer	Es el sentido y el significado que dan los participantes a sus vivencias escolares, al	“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de

C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
			impacto y repercusión que han tenido en su vida.	acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1994).
2	2	La mirada a la escuela de hoy.	Refiere los comentarios y postura de los participantes sobre la escuela actual.	La “educación como práctica de 'la libertad", no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la "perpetuación de los valores de una cultura dada", no es el "esfuerzo de adaptación del educando a su medio". La "educación como, práctica de la libertad", es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes (Chávez y otros, 2004).

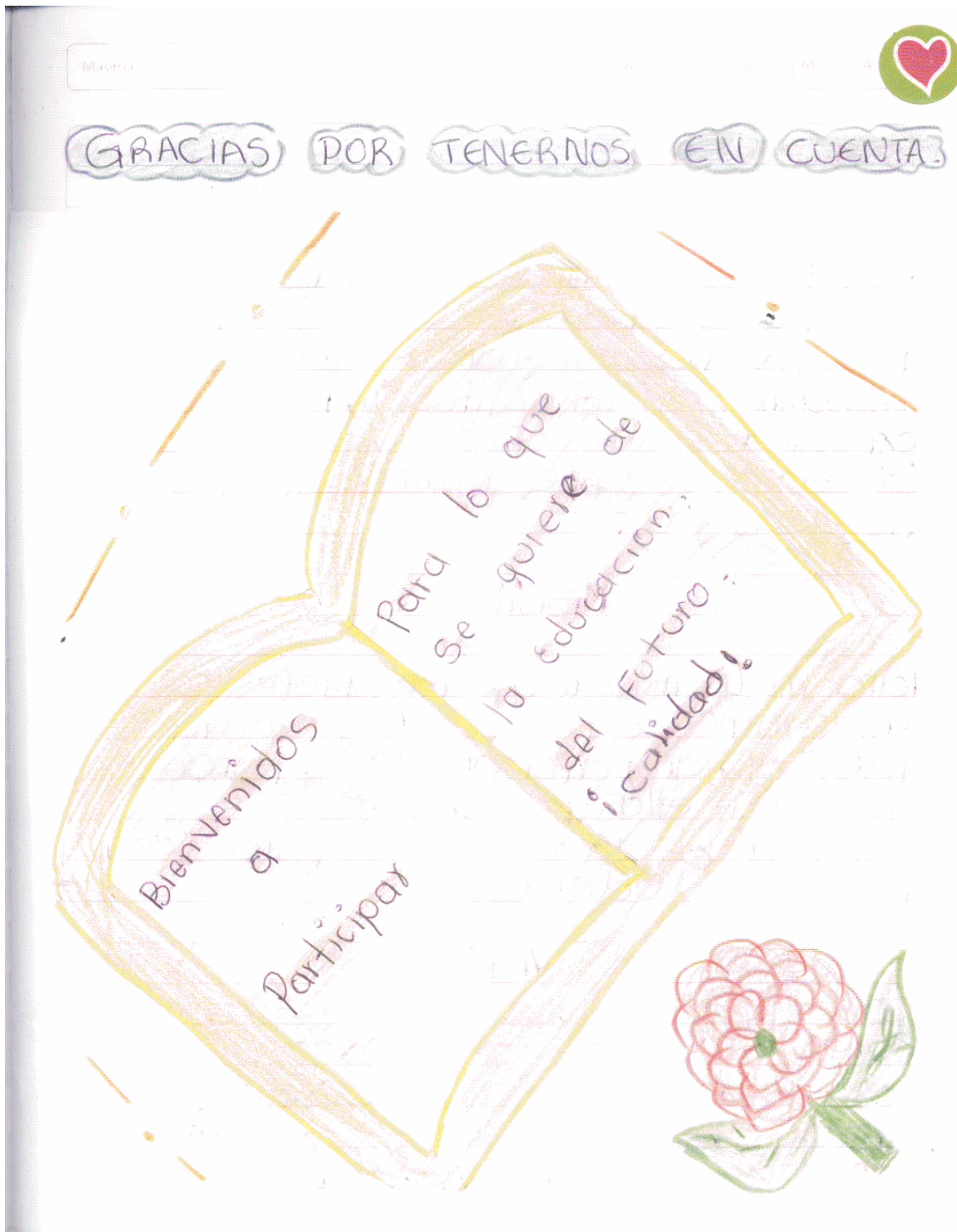
C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
2	3	La escuela del mañana	Alude a la escuela que se quiere proyectar y al cómo lograrla.	El conjunto de elementos conceptuales que caracterizan el currículo como selección de cultura constituyen un marco de referencia que señala un camino alternativo para la construcción de un diseño curricular pertinente y de calidad, cercano a lo que se plantea en la publicación Currículum y Comunidad (2004): “Un currículo o programa educativo debe reconocer la legitimidad de la diversidad cultural y buscar la equidad social, mas no la desintegración, ni la uniformidad cultural. De allí la importancia de pensar el diseño de un currículo a partir del análisis cultural que permita reconocer conjuntamente, aquellos agentes y riesgos culturales que todo grupo social, en cualquier tiempo y lugar posee generalmente y que tiene que ver con lo socio político, económico, racional, tecnológico, moral, estético, las creencias y formas de comunicación” (Chávez y otros, 2004).
3		IDENTIDAD CULTURAL	Remite a como se reconocen los participantes desde su individualidad, en el marco social de lo colectivo, como a la forma como se expresan y se identifican en y con su entorno. Como se han construido como sujetos en esas particularidades	La identidad tiene que ver con la vida ordinaria y cotidiana, con el día a día; sin relación con la vida ordinaria, cotidiana, no puede haber procesos de construcción, transformación, renovación, de identidades sociales. La identidad se hace, se destruye, se transforma – tal como le ocurre a la cultura- en la experiencia de la vida ordinaria, y, sobre todo, en aquellas prácticas de vida que nos permiten juntarnos unos con otros...Es en la vida ordinaria y en las prácticas cotidianas de aglutinamiento social donde se tejen procesos de formación y

C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
			que genera la forma de relacionarse con el otro y con su entorno natural.	<p>transformación de identidades...La Identidad como la cultura tiene que ver con la vida...con tu vida y la mía...con el modo como soy y me hago a través de la relación con otros... La identidad cultural y las identidades sociales en general las construimos en el día a día. No “nacen” con nosotros y por lo tanto no son fijas ni estáticas. Se mueven, mutan, se transforman a medida que nosotros también cotidianamente nos transformamos (Fajardo, 1997).</p> <p>La identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto, como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje” Freire- Cartas a quién pretende enseñar (Freire, 1994).</p> <p>(...) “Bajo esta idea, la escuela no sería un campo de reproducción cultural, sino que podría trabajar por la preservación, dinamización y la transformación cultural y tomar parte activa en la evaluación crítica de la cultura moderna y en la promoción de cambios que puedan incidir en el mejoramiento y la transformación social, económica y cultural” (Chávez y otros, 2004).</p> <p>Es muy difícil pensar en una escuela que ofrezca una educación de calidad y resulte inclusiva trabajando de</p>

C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
				espaldas a la comunidad y desconociendo sus intereses, demandas y problemas. En palabras de Magendzo, que su voz se haga presente, válida y valiosa en el currículum. Esto es lo que debe ocurrir cuando se desea llevar a la práctica un modelo educativo capaz de desarrollar aprendizajes personalmente significativos, pero sobre todo social y culturalmente relevantes sobre la base de una construcción de visiones compartidas (Magendzo, 1986).
3	1	Organización Comunitaria	Se refiere a cómo se ven los participantes respecto a las formas de organización en la comunidad, y a sus manifestaciones respecto a los actores internos y externos que intervienen en la comunidad.	El conocimiento fino y la capacidad de entender e interpretar la vida diaria de las comunidades es central para proyectar experiencias comunitarias... Los proyectos de organización social sólo resultan exitosos si conectan con esta noción de identidad cultural: una noción dinámica y por tanto anclada en la vida ordinaria de las personas (Magendzo, 1986).
3	2	Participación	Tiene que ver con definir la concepción de participación de los participantes, la manera como es asumida y sus posibles razones.	<p>“Implica una ruptura de las relaciones de dependencia y sujeción que históricamente se han implantado, cuando tradicionalmente se ha hablado de la relación sujeto-objeto y pasa a ser sujeto-sujeto, aparece la verdadera participación” (Fals, 1985).</p> <p>“La participación dentro del proceso de investigación, surge cuando los diferentes grupos a través de sus distintas formas organizativas, impulsan acciones que tienden a</p>

C	SC	ESTUDIO: Diseño de una Propuesta Curricular Participativa que responda a las particularidades del contexto sociocultural de la Escuela Rural Francisco José de Caldas, ubicada en zona de Parque Nacional Natural Farallones, en el corregimiento de Los Andes, municipio de Cali.		
		CODIGO O PREGUNTA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	REFERENCIAS
				plantear alternativas a los problemas por ellos mismos detectados (Chávez y otros, 2004).

Anexo E. Notas del cuaderno viajero



6 09 2012



Familia

Jimenez Carvajal

Hola viajeros; mi familia esta conformada por cuatro integrantes, Arley jimenez, Brayan jimenez Carvajal, paula A. jimenez Carvajal y yo Jacqueline Carvajal.

Mas que contar acerca de nuestra vida en la comunidad, Quiero hacer un reconocimiento a la profesora Martha Puente y demás docentes de la I. Ed. Los andes, por el proyecto de investigación de la educación en la zona rural de Cali.

Realmente es la oportunidad que cualquier comunidad quisiera tener, somos afortunados, Acerca del proyecto me parece importante que se nos permita hacer aportes para fortalecer nuevas propuestas en cuanto a la educación que queremos para nuestros hijos no olvidando el medio o

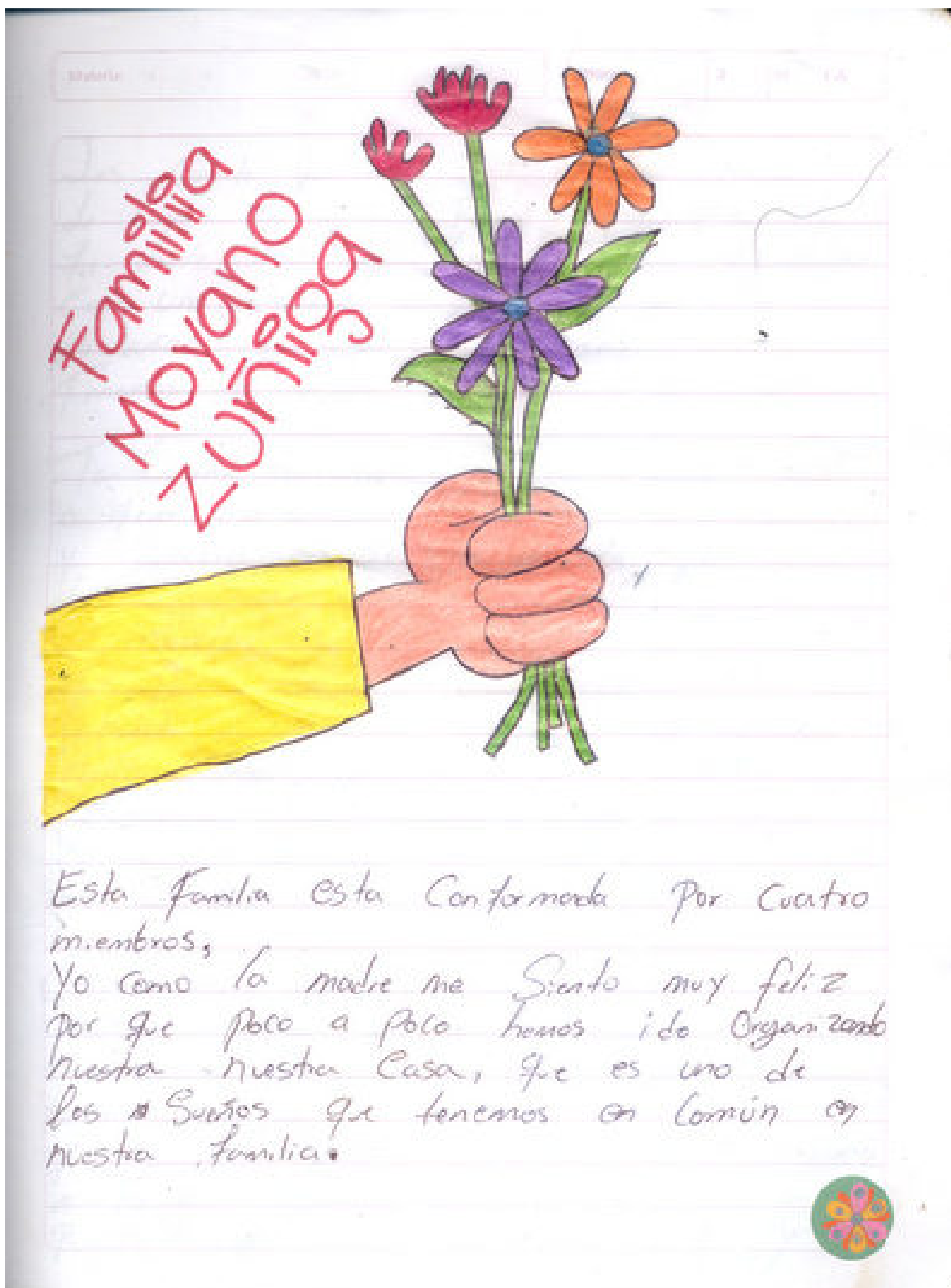
2005-02

Contexto donde estamos, puesto que de esta manera la educación debe ser pertinente con este; la zona rural es especial tiene unas características especiales y por ende debe tener unas propuestas pedagógicas enfocadas especialmente al cuidado del entorno, sin dejar de lado las nuevas tecnologías ya que los niños, niñas y jóvenes deben estar preparados para desarrollar cualquier actividad o enfrentar las diversas problemáticas que se le presente.

- Por todo esto me ha parecido muy pertinente que se trabaje este proyecto con los aportes de todos y cada uno que de cierta manera, sienta desde el corazón que la educación no es solo proceso de cambio sino una oportunidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades y el conocimiento para la vida de todos.

Bueno quisiera hablar y escribir más, pero no quiero abusar.

Adiós, nos vemos



Familia
Moyano
Zuñiga

Esta familia esta conformada por cuatro miembros,

yo como la madre me siento muy feliz por que poco a poco hemos ido organizando nuestra - nuestra casa, que es uno de los sueños que tenemos en común en nuestra familia.



Los cuento que me siento super feliz de vivir en esta Región por que fue donde nací y donde conforme un hogar con una persona muy bella que llevamos 16 años de compartir vidas. Tenemos dos hijos que son nuestra vida,

Tenia una maravillosa persona que me enseñó a querer mucho este lugar que nació en 1925 y falleció en 2012 era la persona más bella por que siempre me cuidó y era mi abuelo.

Mis padres son Amanda Canajal y Hipólito Zuñiga. Mi madre desafortunadamente murió cuando yo tenía solo 15 años y fue muy triste. Mi padre es Hipólito el señor de la tienda el famoso Polo que es una persona que respeto y quiero.

Cuando niña recuerdo que mi abuelo me llevaba a la montaña a traer bejuco, Raíces, ganchos, musgo, que los utilizaba para fabricar artesanías y él fue quien me enseñó junto con mi mamá a hacer artesanías. Recuerdo que había mucha agua y

Fauna.

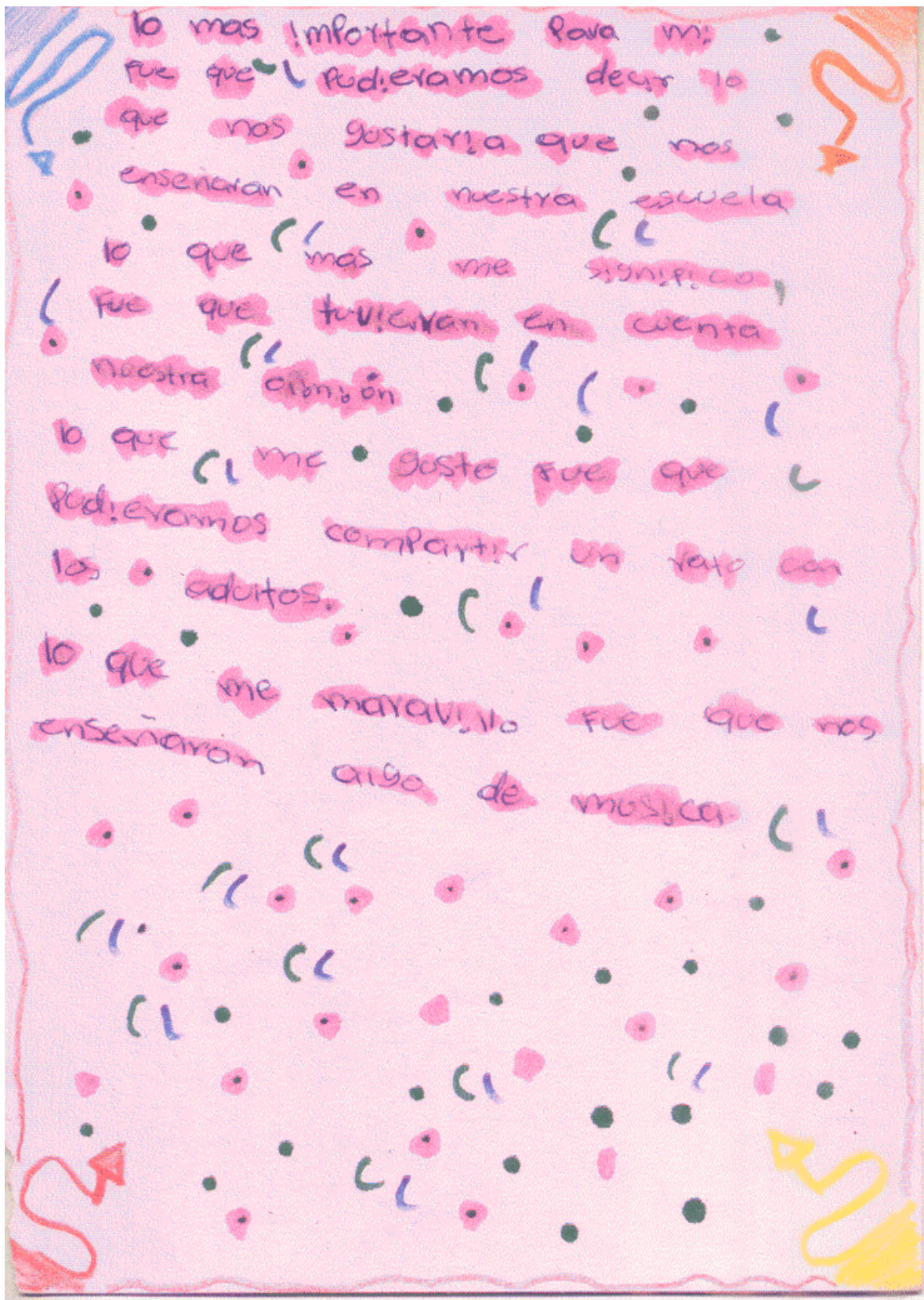
Yo le doy gracias a Dios por haber nacido en esta tierra que amo y que no quiero dejar nunca por que soy feliz.

~~En~~ esta Región creo que podemos tener mejores hijos; Educarlos mejor y tenemos mucha riqueza natural que muchas veces no aprovechamos.

Viajero le cuento un poco de mi vida
Gracias por detener en mi casa.
Un abrazo y beso grande para todos

AHE

Yuli A. Zúñiga



lo más importante fue que
 podemos decir que nos gusta
 que cambian o mejoraban en
 pues para educación.

Lo que más se significó fue
 que tengan en cuenta nuestro
 opinión.

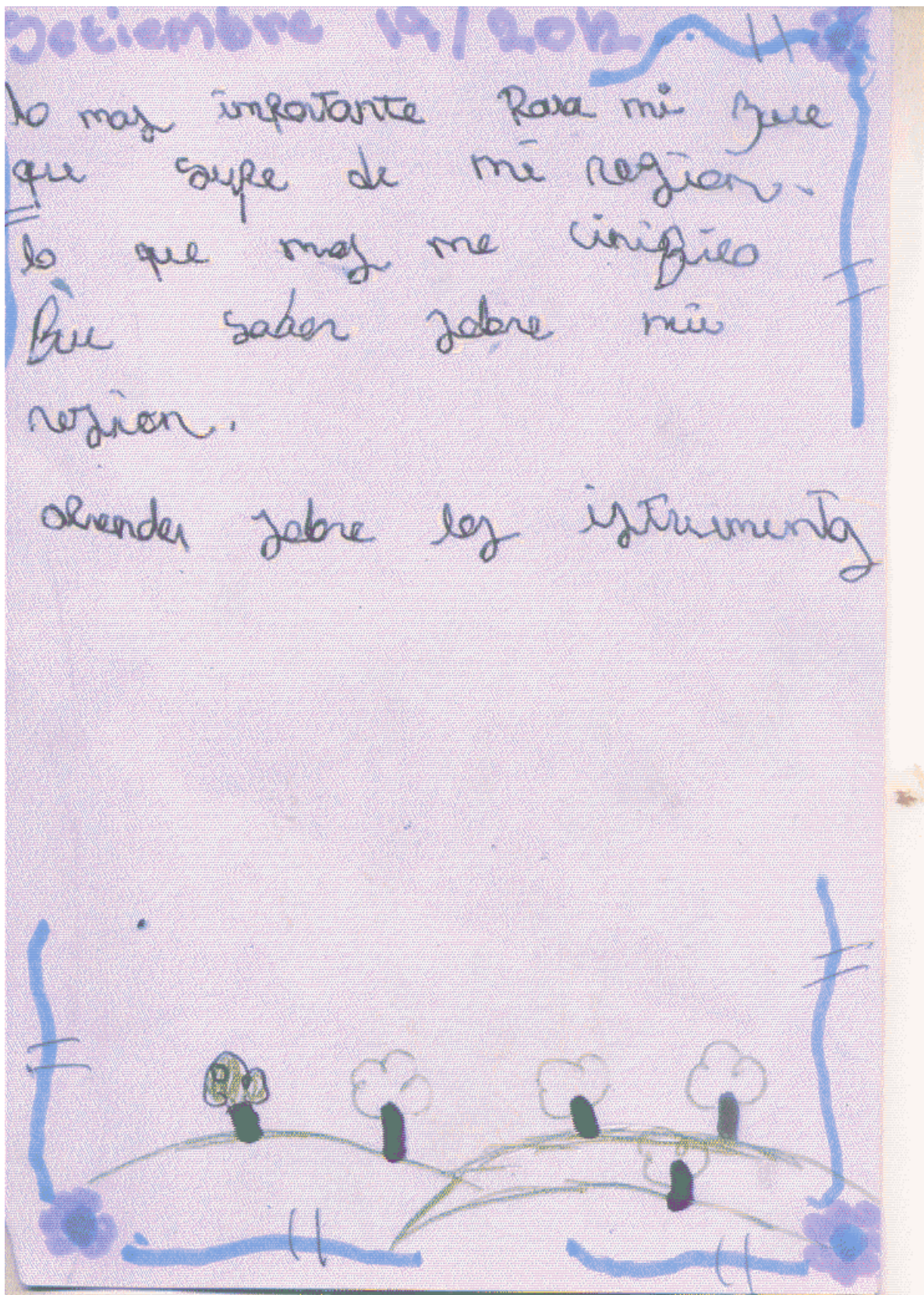
Me da so que nos enseñaron
 cosas de música también me
 maravilló este proyecto tan
 importante y me gustaría
 decir que seguirían existiendo
 cuando este proyecto tan che-
 lere.

Septiembre 19 / 2017

lo más importante fue que
 pudimos mejorar nuestra convivencia
 pudimos también contar cuál
 eran nuestros miedos, necesidades
 nuestras posibilidades y nues-
 tros argumentos lo que más
 me gustó fue las actividades que
 hicimos, todo lo que comparti-
 mos, me gustó también porque
 pudimos compartir con los
 padres, abuelos, y nuestros
 profesores.



Nombre: leidy
 grado: 3^a



lo mas importante para mi
fue compartir con nuestras
familias y enseñarles a ellos
muchas cosas buenas
gracias por darnos
la vida. Soy muy Feliz

me maravillo estar con
nuestras familias

Att: Yurley y Camila

Grado
3.º



Anexo F. Fotos



Estudiantes, padres, docentes y líderes de la comunidad escriben acerca de sus sueños, necesidades y potencialidades



Taller “reconocimiento de la dinámica escolar”. Vinculación del Ministerio del Medio Ambiente: Parques Nacionales Naturales – Farallones de Cali.



Taller “reconozco el lugar donde vivo”, primera jornada. Orientaciones de la antropóloga Valentina Chávez, vinculada al Parque Nacional Natural Farallones de Cali - PNNF.



Taller “reconozco el lugar donde vivo”, segunda jornada. Participantes organizados por temáticas.



Taller “reconozco el lugar donde vivo”, segunda jornada. Elaboración de materiales de las *temáticas*



Taller “reconozco el lugar donde vivo”, segunda jornada. Material elaborado por el grupo con la temática Recursos Naturales.



Taller “La comunidad le habla a la escuela”: estudiantes, jóvenes egresados, padres, líderes de la comunidad y docentes comparten sus ideas





Taller “La comunidad le habla a la escuela”: estudiantes, jóvenes egresados, padres, líderes de la comunidad y docentes elaborando materiales para presentar sus ideas sobre la escuela que se quiere.



Taller “La comunidad le habla a la escuela”: encuentro de los actores participantes en la socialización sobre la escuela que se quiere.